

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE**



MARÍLIA BARBOSA DOS SANTOS

**ENTRE CRIANÇAS: MEIO AMBIENTE, MÍDIA E FORMAÇÃO
SOCIOCULTURAL**

**SÃO CRISTÓVÃO – SERGIPE
2017**

MARÍLIA BARBOSA DOS SANTOS

**ENTRE CRIANÇAS: MEIO AMBIENTE, MÍDIA E FORMAÇÃO
SOCIOCULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal de Sergipe. Área de Concentração: Desenvolvimento de Regiões Semiáridas e Costeira.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Menezes

**SÃO CRISTÓVÃO
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DE LAGARTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Marília Barbosa dos.
S237e Entre crianças: meio ambiente, mídia e formação sociocultural /
Marília Barbosa dos Santos; orientador Antonio Menezes. – São
Cristóvão, 2017.
133 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)
– Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Meio ambiente. 2. Educação ambiental. 3. Educação de
crianças. 4. Comunicação de massa. 5. Desenho animado. I.
Menezes, Antonio, orient. II. Título.

CDU 502.12

MARÍLIA BARBOSA DOS SANTOS

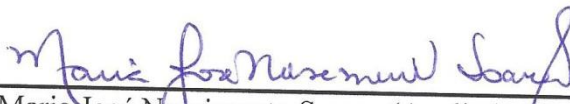
**ENTRE CRIANÇAS: MEIO AMBIENTE, MÍDIA E FORMAÇÃO
SOCIOCULTURAL**

Defesa apresentada por Marília Barbosa dos Santos, em 17 de Fevereiro de 2017, à banca
examinadora composta por:

Banca Examinadora



Prof. Dr. Antônio Vital Menezes de Souza (Orientador)
Universidade Federal de Sergipe - PRODEMA/UFS



Profª Drª Maria José Nascimento Soares (Avaliador Interno)
Universidade Federal de Sergipe – PRODEMA/UFS



Prof. Dr. Marcus Aurelius de Oliveira Vasconcelos (Avaliador Externo)
Instituto Federal de Sergipe – IFS/SE

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente concluído no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Prof. Dr. Antônio Menezes (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

É concedido ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) responsável pelo Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente permissão para disponibilizar, reproduzir cópia desta Dissertação e emprestar ou vender tais cópias.

Marília Barbosa dos Santos

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof. Dr. Antônio Menezes (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – PRODEMA
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Para San (*in memoriam*), com amor

AGRADECIMENTOS

Gratidão!

Talvez seja uma palavra pequena e singela demais para expressar a riqueza de detalhes aconchegantes aos quais fui proporcionada por ela, mas, mesmo assim irei usá-la, acreditando que só esta palavra seja capaz de expressar o que eu sinto. Gratidão a Deus, por ter me dado forças quando eu quis desistir - por fraqueza, medo e insegurança - mas por ter me mantido firme, todo o tempo, me manteve lúcida e esperançosa, obrigada Pai Amado do céu, que, por intermédio das mãos de sua mãe Maria Santíssima, conseguiu me trazer até aqui.

Obrigada aos meus queridos pais Antonio e Josefa, que mantêm comigo um elo espiritual inimaginável, obrigada pelas orações, incentivo e pela sensibilidade de me aconselhar mesmo sem entender muito bem os percalços acadêmicos quais vivi.

Agradeço a minha irmã Paula e ao meu cunhado Vagner que trouxe a nossa família, com seu carinho e sensibilidade, a paz que nós clamávamos a Deus por tanto tempo, obrigada aos dois, por estarem sempre presentes e dispostos a ajudar.

Agradeço a minha querida Dedheya, por ter sonhado por mim, antes mesmo que pudesse acreditar que daria certo, obrigada pelas correções intermináveis, por pegar no meu pé por conta das regras chatas da ABNT, pela paciência e amizade, saiba que nada teria se concretizado sem a sua generosidade infinita.

Ao meu querido quarteto fantástico Thay, Gabi e Aninha, pelo carinho, amor, gargalhadas e estresses, essa pós-graduação não teria sido a mesma sem a presença de vocês.

Obrigada as minhas queridas amigas Leoninas, pelo incentivo, compreensão e ajuda (nas minhas ausências, nas traduções, nos açaís), vocês são parte fundamental dessa vitória.

Obrigada ao meu grupo de oração Maria Rosa Mística por entenderem com compaixão as minhas faltas e por sempre torcerem por mim, meus filhinhos, eu os amo muito.

Agradeço a minha amiga Saletinha, por nunca ter medido esforços para exaltar sua alegria em me ver progredir, cada palavra sua de incentivo foi como um sopro divino para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

Agradeço aos meus tios, padrinhos, primos e primas, pelo aconchego de família, principalmente aos que me ajudaram, assistindo dezenas de desenhos animados, catalogando horários, canais, personagens... Muito obrigada, mas saibam: não fizeram mais do que a obrigação!

Agradeço as minhas amigas Laiane, Maria, Lizi, Su, Nelminha e Hadassa, minhas irmãs, só Deus sabe o quanto vocês foram um sustento para mim nestes anos acadêmicos. Amo vocês.

Agradeço a minha Gangue ma-ra-vi-lho-sa. Pelas viagens, encontros e inúmeras diversões nos momentos de estresse, obrigada meus amigos queridos!

Agradeço a Deus ainda a existência da minha amiga Mariana, que mesmo distante, jamais deixou de me apoiar, que Deus te guarde amiga querida.

Obrigada a minha comadre Catiane, por jamais ter medido esforços para revisar, reler, corrigir e "pontuar" meus escritos, obrigada comadre querida.

Obrigada as criancinhas, pelas valiosas respostas. As pessoas que fazem o Colégio Municipal Frei Cristóvão Hilário, pela disponibilidade.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

Ao grupo SEMINALIS pelos encontros agradabilíssimos, pelas conversas e pelo crescimento intelectual proporcionado nesses anos.

Obrigada a querida Andrea Sarmento pela parceria e carinho, suas experiências como mãe e doutoranda foram extremamente importantes para minha formação pessoal e intelectual.

Agradeço a professora Maria José pelos puxões de orelha, pelo acolhimento e pela atenção dispensada não só a mim, mas a todos os prodemáticos.

Agradeço com carinho imensurável ao meu querido professor Antônio, por ter me acolhido, me aconselhado e me proporcionado uma pós-graduação tão tranquila e serena, o senhor é um ser iluminado! Muito, muito obrigada.

E a todos que torceram por mim, agradeço imensamente!

*Somos personalidades que crescemos e nos desenvolvemos
como resultado de todas as nossas experiências,
relacionamentos, pensamentos e emoções.
Somos uma totalidade que, fazendo-se, faz a própria vida...*

(AXILINE, 1995: 283)

RESUMO

O objeto de estudo dessa pesquisa é a influência de desenhos animados na constituição de condutas pró-ambientais de crianças com idade entre seis a onze anos. Buscou-se identificar e compreender opiniões, crenças e explicações de crianças em relação aos desenhos animados de temática ambiental. Os temas centrais pesquisados foram as noções de sustentabilidade, conservação, preservação e futuro do planeta. A Etnometodologia foi a abordagem teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Os procedimentos metodológicos envolveram estratégias comuns à Etnometodologia: experimentos de desarrumação, estudos feitos pelos pesquisadores de suas próprias práticas e sua criação de sentido, utilização de métodos de campo para estudar situações naturais e gravar e transcrever atividades ordinárias. Os principais instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação direta, observação participante, conversas informais, entrevistas, gravações em vídeo, projeção do material gravado para os próprios participantes da pesquisa, gravações em áudio, notas de campo, além de debates com os participantes. Os resultados apontaram que a mídia televisiva é um meio de comunicação de uso recorrente entre as crianças. Desse modo, explicita-se que, as crianças gostam e assistem desenhos animados de temática ambiental, analisam criticamente as condutas em defesa e/ou conservação do meio ambiente em cada episódio e fazem referência às ações de personagens no cotidiano. Por fim, os desenhos animados exercem influências na construção da autorreferência ambiental e na disseminação de condutas pró-ambientais para o público alvo investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Meio Ambiente. Desenho Animado. Crianças

ABSTRACT

This research analyzes the influence of cartoons in the constitution of pro-environmental behaviors of children (six to eleven years old). The aim was to identify and understand children's opinions, beliefs and explanations regarding environmental cartoons. The central themes researched were the notions of sustainability, conservation, preservation and future of the planet. Ethnomethodology was the theoretical-methodological approach adopted for the development of the research. Methodological procedures involved strategies common to ethnomethodology: disruption experiments, studies done by researchers of their own practices and their creation of meaning, use of field methods to study natural situations and record and transcribe ordinary activities. The main data collection instruments used were: direct observation, participant observation, informal conversations, interviews, video recordings, projection of recorded material for the research participants themselves, audio recordings, field notes, as well as discussions with the participants. The results pointed out that the television media is a means of communication of recurrent use among children. Thus, it is explicit that, children like and watch cartoons of environmental themes, critically analyze the conduct in defense and/or conservation of the environment in each episode and refer to the actions of characters in daily life. Finally, cartoons exert influence on the construction of environmental self-reference and on the dissemination of pro-environmental behavior to the target public investigated.

KEYWORDS: Environment. Cartoon. Children

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Localização da área de estudo	38
Figura 02 – Programação infantil na tevê	54
Figura 03 – Princesinha Sofia cuidando do jardim	71
Figura 04 – Dora no jardim de sua casa	72
Figura 05 – Chico Bento separando lixo pescado no rio	72
Figura 06 – Peixonalta limpando o rio com amigos	72
Figura 07 – Pepa cuidando da horta	73
Figura 08 – Pepa cuidando da horta	73
Figura 09 – Turma da Mônica cuidando das árvores	73
Figura 10 – Jack e os piratas na terra do nunca em missão na floresta	74
Figura 11 – Os Jovens Titãs em Ação reflorestando seu reino	74
Figura 12 – Peter Pan contemplando a natureza	74
Figura 13 – Chapeuzinho Vermelho acariciando as flores	75
Figura 14 – Marshall conversando sobre a plantação	75
Figura 15 – Dr. Brinquedos cuidando dos animais	75
Figura 16 – Doc regando o jardim	76
Figura 17 – Finn e Jack contemplando sua casa na árvore	76
Figura 18 – Kung Fu Panda em missão na floresta	76
Figura 19 – Turma do sítio contemplando seu lar	77
Figura 20 – Rei leão em missão na floresta	77
Figura 21 – Puff regando sua plantação de mel	77
Figura 22 – Cocoricó ensinando a economizar água	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição de indivíduos por faixa etária	46
Gráfico 02 – Distribuição de indivíduos por sexo/faixa etária pesquisada	47
Gráfico 03 – Quantitativo de indivíduos por nível de escolaridade	47
Gráfico 04 – Recorrência de crianças que gostam/assistem desenhos animados na tevê	49
Gráfico 05 – Percentual de audiência dos desenhos na tevê aberta e na tevê fechada	52
Gráfico 06 – Satisfação/insatisfação sobre os desenhos relacionados ao meio ambiente	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Número de alunos matriculados em Lagarto/SE no ano de 2015	39
Tabela 02 – Amostra para estudar o quantitativo de alunos do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Frei Cristóvão de Santo Hilário	43
Tabela 03 – Roteiro de visitas/entrevistas	45
Tabela 04 – Recorrência de desenhos que se relacionam com a temática ambiental	68

LISTA DE SIGLAS

CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PL	Projeto de Lei
PCN"s	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PLANO CONCEITUAL DA PESQUISA	
Interações entre Crianças: aspectos psicossocioculturais na terceira infância	05
1.1 Terceira Infância: características, autoconceito e escolarização	18
1.2 Crianças entre Mídias, Meio Ambiente e Comunicações	26
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
2.1 Área de Estudo	36
2.2 Metodologia	38
RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
3.1 Perfil do público alvo investigado	43
3.2 A influência da mídia televisiva na formação sociocultural da terceira infância	46
3.3 Desenhos animados e o meio ambiente: o desenrolar das condutas pró-ambientais	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	99

INTRODUÇÃO

Os discursos ambientais têm gerado séries de reflexões e pesquisas ao longo das últimas três décadas. Argumenta-se a necessidade de ressignificação de valores societários pela visibilidade crescente aos problemas ambientais, considerando a variedade de classes sociais, gerações, visões de mundo distintas, identidades culturais, diferentes nacionalidades. As questões ambientais e suas problemáticas foram, aos poucos, concentrando-se como eixos de interesse da indústria cultural, de modo a favorecer um relativo consenso segundo o qual se torna cada vez mais necessário, a educação de todas as gerações. Os produtos culturais, adjuntos aos suportes variados das tecnologias da informação e da comunicação, encontram suas mais extensivas organizações, estruturas e veiculação nos espaços da mídia contemporânea.

O surgimento de conceitos banalizados sobre a temática ambiental torna-se comum em diversos setores da sociedade. Nesse lastro de comunicação, desde as mutáveis definições ambientais até os inconsolados credos embutidos no teatro do consumismo atual, encontram-se visões corporativas na busca da adesão de lucros, manifestando memória abundante de propagandas em nome da “política de formação”, ambientalmente considerada “correta”. Nesse sentido, a *mídia* constitui-se, hoje, com todas as suas complexidades, paradoxos e contradições, uma coluna de sustentação do poder na definição de modos de ver as questões ambientais e suas problemáticas: constrói consensos, educa percepções, produz “realidades parciais” apresentadas como a totalidade do mundo. Nesse percurso, propaga mentiras, distorce fatos, falsifica, mistifica (ARBEX JUNIOR, 2003).

Segundo McLuhan (1969), “o meio é a mensagem” e esta depende não da maneira que informa, mas como a informa. Toda compreensão das mudanças sociais e culturais é restrita sem o conhecimento analítico da contextualização sociohistórica dos seus processos, acontecimentos e registros. O interesse dos meios de comunicação pelo meio ambiente se

insere nessa perspectiva sociohistórica. Cidadãos conscientes e capazes de identificar tal manipulação, devem se esquivar da atração das campanhas, propagandas de corporações ou veículos de comunicação de massa, cuja credibilidade é cada vez mais duvidosa pelo alto grau de manipulação de informações. É bem verdade que na tessitura do discurso ambiental há de fato um condicionamento aos sistemas de dependência, habituação e garantia de consumo.

Biolat (1973) escreve que se não quisermos que a ação do homem continue a ser depredadora, é conveniente organizar a ação dos homens entre si e substituir por novas, as velhas relações capitalistas. O que se nota em alguns casos é um divisor de águas entre o materialismo e o “ambientalismo”, demonstrando, muitas vezes, que estamos andando na contramão do *ter-manter-ser*. A formação do sujeito enquanto ator social está atrelada ao contato direto que o mesmo tem com o ambiente que o rodeia. Porém, a formação deste sujeito não necessariamente está ligada a um padrão cultural de condutas fechadas. Para Garfinkel *apud* Coulon (1995, p. 19) “os fatos sociais não devem ser considerados como coisas, mas como construções práticas [...] o fato social não é um objeto estável, mas produto da atividade contínua dos homens”. Deste modo, percebe-se que os procedimentos interpretativos do sujeito sobre os contextos de interação social são mutáveis e variam de acordo com o que mesmo acredita *dar significado a situação* na qual se insere. “Os procedimentos de interpretação dos indivíduos permitem dar um sentido às “regras superficiais” que são, antes de tudo, uma “estrutura aberta” como um “horizonte” de significações possíveis” (COULON, 1995, p. 20).

Os meios de comunicação tornaram-se fontes de notícias para grande parcela da população. Essa forma de atuação sobre as massas tem grande repercussão no processo da formação da opinião sobre as questões ambientais, porém, esse “[...] ator não é somente esse ser incapaz de julgamento que se limitaria a reproduzir” (GARFINKEL *apud* COULON, 1995, p. 25). Esse sujeito é parte integrante dessa veiculação informacional onde atua de maneira ativa na formação de opinião e na própria *formação de seu autoconceito* sobre a temática ambiental onde “o ator deixa de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas” (COULON, 1995, p. 25). Para Kellner (2001, p. 9) “A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global”. Neste cenário, a mídia infantil tem conduzido as crianças, que também são atores sociais dentro do processo de construção de conhecimento, a criar sua *autorreferência ambiental* a partir dos desenhos que mais lhes despertam interesse, atenção e

identificação. Estes desenhos possuem (direta e indiretamente) uma forte influência no sujeito *criança*, levando-o a interpretar e recriar conceitos sobre a tal temática.

Partindo desse pressuposto, esta pesquisa justificou-se pela necessidade de se discutir amplamente as relações que permeiam a formação da *criança* enquanto ser que constrói socialmente sua própria opinião, analisando a *autorreferência ambiental* e a *construção do autoconceito infantil* através das interações que os mesmos fazem em grupo, quando partilham, interagem, comunicam-se e socializam suas percepções, explicações e significados a respeito dos desenhos que incluem a temática ambiental no roteiro de cenas como ponto central do produto midiático produzido, pensado e divulgado pela indústria cultural midiática infantil. As hipóteses consideradas neste estudo compreenderam: os desenhos animados são importantes instrumentos para a construção da consciência ambiental infantil; a difusão midiática infantil apresenta-se como aliada na propagação do saber ambiental; os desenhos animados infantis desenvolvem papel significativo na construção do autoconceito ambiental para as crianças.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a influência da mídia infantil no contexto da propagação das questões ambientais, analisando como essa ferramenta informacional se posiciona a serviço da divulgação dos elementos que perfazem a cultura/educação ambiental entre crianças. E como objetivos específicos pretende, a) identificar como a mídia influencia a construção da autorreferência ambiental em crianças; b) analisar quais desenhos em circulação favorecem a temática ambiental; c) considerar como, e se, a mídia infantil se posiciona nos assuntos tocantes a defesa e/ou conservação do meio ambiente.

A Etnometodologia foi à abordagem teórico-metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Como método que indica o meio técnico de investigação, esta contou com o método observacional. A pesquisa também contou com o caráter quali-quantitativo, visto que estas pesquisas podem andar juntas, desde que o dado estatístico bruto ganhe uma nova conotação, objetivando a melhoria efetiva do que se deseja representar. O tipo de observação foi participante e a abordagem dos dados sistematizou-se na elaboração de entrevistas semiestruturadas.

As investigações preliminares se realizaram por fontes primárias (dados históricos, bibliográficos e estatísticos, informações, arquivos oficiais, registros em geral, correspondência pública ou privada etc.) e por fontes secundárias (imprensa em geral e obras

literárias) (LAKATOS; MARCONI, 2003). Os dados coletados foram tratados e analisados pelo *Microsoft Office Excel* e representados em forma de gráficos e tabelas.

A estrutura organizacional do presente estudo traz, em seu primeiro capítulo, três eixos de abordagem teórica. Em seu primeiro eixo fez-se uma análise sobre a Psicologia do Desenvolvimento e sua relevância para compreensão do comportamento humano, onde através desta buscou-se evidenciar como se dá o comportamento humano frente aos aspectos biológicos, psicológicas, sociais e interacionais. Este capítulo também levantou questões acerca da aprendizagem como fator determinante para o processo de desenvolvimento e como a escola e o professor se inserem nessa perspectiva. O segundo eixo abordou as dimensões da terceira infância sobre a perspectiva da psicologia do desenvolvimento infantil onde enfatizou-se o desenvolvimento físico, cognitivo, psicossocial e o desenvolvimento do autoconceito na faixa etária abordada.

O terceiro eixo tratou sobre o meio ambiente e a mídia frente ao processo de difusão informacional. Este relatou ainda o papel dos desenhos animados no processo de construção dos conhecimentos ambientais e como as crianças interagem com essa ferramenta dentro e fora do ambiente escolar. O segundo capítulo aborda os processos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, como, descrição da área de estudo, metodologia utilizada e procedimentos de análise para orientar os caminhos da investigação, desde o mapeamento da área de estudo até a aplicação das entrevistas ao público alvo selecionado. Por fim, o terceiro capítulo trouxe os resultados e discussões da pesquisa que foram seguidos das considerações finais, das referências bibliográficas e apêndices.

PLANO CONCEITUAL DA PESQUISA

INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS: aspectos psicossocioculturais na terceira infância

A Psicologia do Desenvolvimento analisa a formação do sujeito em todas as escalas de seu desenvolvimento humano, desde o nascimento até a fase adulta, preocupando-se em estudar o homem através dos aspectos cognitivos, emocionais, sociais e morais que compõem a personalidade do ser (RAPPAPORT, FIORI e DAVIS, 1981). Estudar o desenvolvimento humano implica em analisar sua composição, composição de autenticidade, esta é desenrolada no decorrer do tempo sobre a perspectiva gradativa, diferencial e global. Partindo desse princípio, não existe possibilidade de desmembrar o desenvolvimento da estrutura física do ser. Nesse sentido, o estudo sobre o desenvolvimento humano se ancora em dois conceitos importantes: crescimento e desenvolvimento. O crescimento relaciona-se com o desenvolvimento físico do homem, associando-o a uma análise quantitativa corporal. “[...] é aumento de massa por hipertrofia e divisões celulares [...] e desenvolvimento é a aquisição de capacidade [...]” (MOREIRA, 2011, p. 115).

O desenvolvimento é um estágio de evolução humana atrelada ao aprimoramento das funções e capacidades humanas. Este caracteriza-se como a fase em que o homem começa a adquirir sua identidade frente às ações que circundam seu meio. É nesta etapa que se observa que é “[...] na medida em que os indivíduos adquirem a competência necessária para dar sentido ao seu meio ambiente, os procedimentos interpretativos devem, pois, comportar propriedades invariantes do raciocínio prático” (COULON, 1995, p. 20). Para Dessen e Guedea (2005, p. 13) “[...] a compreensão do desenvolvimento é baseada na noção de que as diferentes estruturas e funções dos sistemas mudam de modo coordenado para adaptar-se ao desequilíbrio da homeostase, para, em seguida, alcançar novo equilíbrio”. Porém, apesar das formas de desenvolvimento seguirem uma estrutura articulada por cada indivíduo, é possível designar algumas tendências básicas que se verificam no desenvolvimento de cada um.

Magnusson e Cairns (1996) destacam alguns princípios básicos capazes de orientar as pesquisas nesta área. O primeiro constitui que o ser se desenvolve e trabalha psicologicamente

como um mecanismo conexo, onde os fatores maturação, experiência e cultura se fundem no desenvolvimento. O segundo estabelece que o indivíduo em estágio de desenvolvimento atua num processo dinâmico contínuo de influência mútua com o ambiente, onde inclui relações com pessoas que são protagonistas de outros grupos sociais e culturais. O terceiro fenômeno enfatiza que o desempenho de cada indivíduo está atenuado às influências mútuas de integração entre sistemas do próprio ser, tais como os sistemas cognitivo, emocional, fisiológico, morfológico, conceitual e neurobiológico. Todos esses elementos se constituem ao longo do tempo.

A compreensão do desenvolvimento e comportamento humano e os „desajustes comportamentais“ nos ajudam a entender os avanços, os progressos e as mudanças da humanidade. Piaget (1976) incita nossa reflexão quando afirma que o desequilíbrio suscita o desenvolvimento, transformando-o numa equilibração evolutiva, um estágio contínuo de uma situação de menor estabilidade para uma situação de maior estabilidade. Nesses termos, o desenvolvimento humano se enquadra em quatro estágios que se caracterizam de acordo com sua estrutura etária (FURTADO, 1999). São eles os períodos: sensório-motor (0 a 2 anos), o pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), operações formais (11 ou 12 anos em diante). Essas fases vão designar a organização mental dos indivíduos que lhes dão possibilidades de interagir com o mundo que o rodeia (COLL e GILLIÈRON, 1987).

De acordo com La Taille (2003), para melhor caracterizar o período sensório-motor Piaget usa a expressão "a passagem do caos ao cosmo" para demonstrar o que o estudo sobre o organismo do feto real narra e esclarece. Assim, pode-se observar que no recém-nascido, as articulações mentais possuem limites e que suas conquistas são administradas de acordo com a percepção e os seus movimentos. Para Piaget (1964, p. 19):

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como „eu“, nem a objetos concebidos como exteriores. São simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que exposto sobre um mesmo plano, que não é nem externo, mas o meio do caminho entre esses dois polos.

Em outras palavras, Piaget (1964) refere-se ao mecanismo de consciência que se inicia por um egocentrismo inconsciente e total, até que a evolução da inteligência sensório-motora possa levar à construção de um mundo mais objetivo, aonde o corpo irá se apresentar como componente entre os demais, e, ao qual se resiste à vida interior, localizada neste corpo. O período pré-operatório é marcado pela ascensão emergencial da linguagem. Nesse exercício pode-se verificar que a linguagem é condição necessária ao desenvolvimento, mas não satisfatória, pois há nesse estágio a necessidade de reorientação das atuações cognitivas que não são dadas totalmente pela dicção (LA TAILLE, 1992). Nesta fase, o pensamento da criança começa a dar saltos significativos, certamente, de maneira lenta e gradativa, apresentando os mesmos sinais de egocentrismo da fase anterior. Rappaport (1981, p. 68) aponta que “[...] devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, o pensamento será caracterizado por uma tendência lúdica, por uma mistura de realidade com fantasia, o que determinará uma percepção muito distorcida da realidade”.

O período das operações concretas pode se caracterizar pelo surgimento da aptidão que a criança alcança de operacionalizações mentais e não mais apenas exclusivamente as atuações físicas “[...] a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior” (RAPPAPORT, 1981, p. 72). Nesta fase a criança pensa de maneira sistematizada, podendo por si só identificar o que certo e o que é errado (FLAVELL, 1993). Processam mais informações, organizam as ideias e codificam o meio em que se inserem, aguçando de forma mais complexa seus processos cognitivos. Para Martí (2004, p. 234) “Essas novas possibilidades [...] estão diretamente relacionadas ao aumento da velocidade e da capacidade de processamento, desenvolvimento da atenção e da memória e ao desenvolvimento e dos conhecimentos e da metacognição”.

No período das operações formais, a criança consolida suas habilidades e suas conquistas, já sendo dotada de capacidade para raciocinar pressuposições ao tempo que consegue operacionalizar de maneira sistemática as ideias em sua cabeça. Rappaport (1981) aponta que nessa fase a criança contrai "capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia)". A evolução dessa fase consegue suprir as „deficiências” mencionadas nas fases anteriores. Neste período a criança/adolescente expressa seus desejos de maneira clara, coerente e decidida. É a fase em que Erikson (1987) ousou chamar de “moratória social”, uma espécie de transição da vida adolescente até a chegada do estágio adulto. Erikson (1987, p.157) enfatiza que a moratória social pode ser entendida como “[...]”

um compasso de espera nos compromissos adultos e, no, entanto, não se trata apenas de uma espera. É um período que se caracteriza por uma tolerância seletiva por parte da sociedade e uma atividade lúdica por parte do jovem”. Para Piaget (1967, p. 14): "cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa".

Os estágios nos levam a reflexão de como esses fatores condicionam e influenciam o desenvolvimento e a personalidade do ser. O fato de estar em contato direto com mecanismos de abordagens variadas como hereditariedade, crescimento orgânico, maturação neurofisiológica e o meio ambiente vão reconfigurar a formação desses sujeitos (RAPPAPORT, 1981). Para Kreppner (2000), apud Dessen e Guedea (2007, p. 24):

Ao desempenhar suas funções, dentre as quais a socialização da criança, a família estabelece uma estrutura mínima de atividades e relações em que os papéis de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, e outros são evidenciados. Todavia, a formação dos vínculos afetivos não é imutável, pelo contrário, ela vai se diferenciando e progredindo mediante as modificações do próprio desenvolvimento da pessoa, as demandas sociais e as transformações sofridas pelo grupo sociocultural.

Bronfenbrenner (1992, p. 191) analisa o desenvolvimento humano como "um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida". Pode-se perceber que a psicologia do desenvolvimento tem se tornado um elemento crucial para a compreensão não só do crescimento e do desenvolvimento comportamental do homem, mas, de todas as especificidades que configuram o indivíduo desde o seu nascimento até sua morte. Logo, as questões da personalidade, do desenvolvimento emocional e sociomoral da criança exercem múltiplas influências nos contextos de interação dos quais participam crianças, adultos, instituições sociais etc.

Por isso, a personalidade é um parâmetro condicional para análise psicossocial de cada indivíduo. Cada pessoa possui seu próprio mecanismo de expressão. Esses mecanismos possuem influência direta com tudo que o rodeia, como já citado anteriormente. Lê-se: “[...] cada qual tem uma herança particular, e cada uma vive em uma série de contextos e recebe uma série de influências ambientais que têm também muito de pessoal” (HIDALGO e PALACIOS, 2004, p. 181). A comunhão dessas influências, atreladas ao fato da participação do ser em vários contextos sociais, faz com que haja gradativamente uma ressignificação

continua de personalidade própria de cada pessoa. Assim, dentro desse contexto, somos capazes de analisar que a formação da personalidade humana se coaduna com uma série de características intrínsecas de cada ser. “[...] a criança em seu desenvolvimento não funciona por parcelas ou conteúdos estanques, mas como uma realidade integrada em que se entrecruzam os aspectos cognitivos, afetivos e sociais” (HIDALGO e PALACIOS, 2004, p. 182).

Wallon (1934) descreve que a personalidade da criança começa a dar indícios de afloramento no período entre três e seis anos. Fase em que o autor chamou de *personalismo*. O exercício do personalismo divide-se em três etapas: período da negação, idade da graça e período da imitação. No primeiro, surge na criança, os primeiros indícios de imposição de opinião, onde ocorre a busca de todos os modos se autoafirmação (VOKOY e PEDROZA, 2005). Aos quatro anos, a criança busca atenção para si através do encanto, charme, simpatia, objetivando alcançar a atenção dos demais em função do que é capaz de despertar nas pessoas (GALVÃO, 1992). O terceiro período marca a fase da imitação apreciada pelo desejo de imitar, que possui um papel fundamental na absorção do mundo externo. Wallon (1939, p. 231) entende a imitação como uma “necessidade de identificar-se com a realidade percebida para identificá-la melhor”.

Nesse sentido, as emoções representam uma das diretrizes mais importantes para a construção das atividades humanas e são essenciais para a compreensão da personalidade. As emoções podem ser representadas pelos aspectos enraizados na evolução das expressões emocionais, a percepção e influência das emoções individuais e o entendimento e respostas as emoções alheias (HIDALGO e PALACIOS, 2004). A expressão das emoções se manifesta desde o nascimento, onde se percebe que os bebês, desde os primeiros anos de vida já manifestam instintos próprios de alegria ou raiva quando suas vontades são contrariadas. Estas relatadas pela criança referem-se essencialmente ao que está a sentir, e não aos sentimentos dos outros (SILVA, 2008, p. 5). Exemplo disso são as manifestações que expressam de maneira autocentrada quando a criança possa sentir a existência de alguma coisa temível, e a inquietação que o insistindo demonstra a mesma é privada de suas vontades e gostos (PIKUNAS, 1979).

No término da primeira infância, a criança apresenta uma evolução importante na formação de seu desenvolvimento emocional. Gradativamente começa a adquirir o controle de suas próprias emoções e selecioná-las, aprendendo a controlar sua impulsividade de uma forma mais sólida do que quando era bebê (DAVID, 1983). Adquire maior domínio

emocional, através da habilidade para propagar suas emoções (FERLAND, 2006). Harris (1996) distingue as sensações emocionais entre simples e complexas por entre elas existir um fator determinante: a expressão facial que pode ser reconhecida ou não. Emoções consideradas simples como fúria, desconforto, desânimo, felicidade são mais passíveis de reconhecimento. Estas situações são passivas de identificação para crianças a partir de quatro e cinco anos. As emoções complexas são expressões mais subjetivas por não demonstrarem na figura facial seu real significado.

Para Saarni, Mumme e Campos (1998), as emoções que se destacam no desenvolvimento emocional da criança nessa fase são: vergonha, orgulho e culpa. Estas emoções irão se inserir no desenvolvimento do eu e da autoconsciência adaptativa quanto às normas e que lhe são apresentadas. Ao aproximar-se dos sete de idade, a criança começa a perceber que tudo que está a sua volta é afetado emocionalmente, seja de maneira direta (acontecimentos externos) ou indireta (consequência das ações). Desta forma, sua visão torna-se mais expandida e a aceitação ou rejeição social começam a ser mais ponderadas (HARRIS, 1996).

Tais aspectos do desenvolvimento se apresentam no desenvolvimento sociomoral de crianças. Antes mesmo de nascer o ser humano já carrega consigo uma carga de influências internas e externas. Os integrantes de uma sociedade estão subordinados a uma série de comportamentos culturais e sociais, o que pode explicar certa uniformização comportamental presente no meio que se inserem. Os sujeitos do meio também estão expostos a uma padronização de ações, comportamentos e sentimentos dotados pela cultura de cada geração que objetivam formar o homem da melhor maneira possível. O homem contrai e interioriza os elementos culturais a sua volta e a partir deste formula sua personalidade individual para integrar, adaptar e transformar a cultura que lhe é imposta (SIMÕES, 2009). Piaget (1932) e Kohlberg (1969) indicaram que os graus particulares de aprimoramento da inteligência moral são uma porta para enxergar o desenvolvimento moral de cada sujeito. Simões (2009, p. 30) enfatiza que:

[...] cultura e personalidade interagem reciprocamente, prova disso é que a influência sofrida pela criança em sua cultura é decisiva, mas não determinante. Tudo que o homem vivencia na mais tenra idade, coloca os fundamentos da personalidade adulta dentro da visão própria da geração que o educa. Porém, fundamento não significa obra terminada ou, no caso, personalidade acabada. O integrar-se ou não à cultura há de depender significativamente de vivências e experiências posteriores, no decorrer da

existência. Assim sendo, a educação, seja qual for a cultura que enfocamos, apenas contribui para a formação da personalidade desejada, no esquema de valores cultivados, deixando livre o homem para segui-los ou não.

Algumas proposições elucidam que a moral é direcionada pelas emoções (KAGAN, 1987), contrariando as teorias tradicionais que destacam as competências cognitivas (raciocínio e julgamento) para os estudos nesta área (PIAGET, 1977; TURIEL, 1983). Ekman (1992) define as emoções como uma condição afetiva produzida por respostas fisiológicas e avaliações cognitivas que incentivam um modo de agir. Eisenberg (2000) define o desenvolvimento moral como um procedimento através do qual a criança contrai modelos do que é certo e errado. As emoções podem ajudar as pessoas a selecionar valores em diversas ocasiões, motivando e inibindo o comportamento moral e imoral, respectivamente.

Para Haidt (2000), as emoções morais são estímulos capazes de responder às violações morais ou aquelas que incentivam o comportamento moral. Considerando dois aspectos para sua identificação: os aliciadores desinteressados e as tendências às ações pró-sociais. Os aliciadores desinteressados são distinguidos pelos casos de acontecimentos, bons ou ruins, que de alguma maneira irão provocar um tipo de emoção. A emoção provocada causará algum tipo de intenção em resposta ao evento aliciador. A tendência pró-social vai se referir ao entrosamento de pessoa em escolhas que beneficiarão outras pessoas ou a própria sociedade. Assim, quanto mais desprendidos forem os aliciadores, e quanto mais tendências pró-sociais oferecerem, mais verdadeiras serão as emoções morais.

As teorias psicanalíticas destacam algumas características afetivas do desenvolvimento moral, ao grau que admitem que o tipo de relação emocional da criança com seus pais irá determinar a sua vontade de interiorizar os padrões parentais do que é certo e errado. Freud (1930) enfatiza que o senso moral é desenvolvido em decorrência de uma intensa identidade parental, onde a partir desta a criança interioriza algumas atitudes padrões que são típicas das atitudes dos pais (motivações, regras, proibições). Fiori (1981, p. 28) enfatiza que essa “[...] dinâmica de personalidade é o Superego, responsável pela reestruturação interna dos valores morais, ou seja, pela internalização das normas referentes ao que é moralmente proibido e o que é valorizado e deve ser ativamente buscado”.

O comportamento moral é representado como uma classe de respostas socialmente aceitas, adaptadas para evitar as sensações de culpa e ansiedade. Bandura (1997) enfatiza que os estímulos morais e hábitos são contraídos de qualquer outra forma de comportamento social de aprendizagem. Piaget (1977) anunciou os primeiros moldes de investigação moral

sob a perspectiva cognitiva. Para ele, “[...] toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1977, p. 11), enfatizou que a compreensão das regras morais e convencionais teriam de corresponder aos estímulos do desenvolvimento cognitivo das crianças. Turiel (1983) afirma que as crianças ainda bem pequenas já possuem habilidades para designar algumas possíveis convenções sociais de princípios morais obrigatórios. Em suas experiências, Nucci e Turiel (1978) relatam que as crianças são capazes de julgar os aspectos morais e convencionais fundamentadas no prejuízo ocasionado. Assim, indicam que, ações causadoras de prejuízos inerentes para outros são reconhecidas como erros, e as normas que são capazes de prevenir tais ações são entendidas como necessárias.

Para Damon (1988) ao ponto que as crianças vão se tornando autoconscientes, surgem novas emoções morais. Essas emoções propiciam o comportamento moral e vão contribuir para o desenvolvimento dos valores. Desde o nascimento, as crianças já participam das relações sociais, suas sensações e pensamentos serão consequências dessas relações primeiras e são estas que influenciaram seus relacionamentos ao longo da vida.

Segundo Berger e Luckmann (1991, p. 173) “[...] o indivíduo não nasce membro da sociedade, nasce com a predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade...”. Logo, é necessário que o sujeito transite pelo processo de socialização, onde ocorre a interiorização do ambiente social, com normas, valores, mecanismos de representar objetos e situações que irão compor a realidade objetiva. Sendo assim, é possível perceber que na vida de cada indivíduo há um conjunto temporal no curso da qual é levado a tomar parte na lógica da sociedade. O ponto de arrancada deste processo é a internalização, que versa na preocupação ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo dotado de sentido, ou seja, a manifestação de processos subjetivos de uma pessoa torna-se subjetivamente expressivo para quem o percebe e internaliza. Lê-se:

[a] formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros [...], mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. Somente em virtude desta identificação de generalidade sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade. O indivíduo tem agora não somente uma identidade em face deste ou daquele outro significativo, mas uma identidade em geral, subjetivamente apreendida como constante, não importando que outros, significativos ou não, sejam encontrados. Esta identidade, recentemente coerente, incorpora em si todos os vários papéis e atitudes interiorizados, inclusive, entre muitas outras coisas, a autoidentificação [...]. (BERGER e LUCKMANN (1991, p. 178).

Por isso mesmo, entende-se que a interação entre desenvolvimento e aprendizagem pode ocorrer de três maneiras: a primeira coloca a aprendizagem como resultado do desenvolvimento, que estabelece as condições para que esta se dê; na segunda, aprendizagem é desenvolvimento e ocorrem concomitantemente e na terceira, desenvolvimento e aprendizagem são processos autônomos que interagem, afetando-se reciprocamente, aprendizagem causa desenvolvimento e vice-versa (SIMÕES, 2009). Piaget procura estudar a formação do conhecimento concentrado na ação do indivíduo e como se processa o desenvolvimento de sua inteligência, vendo esta como um grupo de composições mentais adaptadas – "toda inteligência é uma adaptação" (PIAGET, 1982, p. 162). O autor diferencia desenvolvimento de aprendizagem quando ressalta:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. [...] desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações – provocada por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado – limitado a um problema único ou a uma estrutura única. Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e essa opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (PIAGET, 1964, p. 176).

Piaget (1964) acredita que desenvolvimento é o processo balizador que dá apoio para cada nova experiência de aprendizagem onde o sujeito assimila estímulos e, após uma relação ativa com os mesmos, envia uma resposta, que é chamada de conhecimento adquirido, onde analisa que este se dá não por intermédio de uma ação unilateral do meio, mas sim por um intercâmbio nos dois sentidos: estímulo/sujeito e sujeito/estímulo. Para Kostiuk (1991, p. 20) a aprendizagem e educação caminham lado a lado e que dirigir o desenvolvimento por meio da educação “[...] significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral”.

Na perspectiva de Vygotsky (1993) as relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem são bastantes complexas. O autor identifica dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível é designado de desenvolvimento real ou efetivo. Este é construído pelas

funções psicológicas já concretizadas, o segundo nível é o desenvolvimento próximo e é definido como funções que se encontram em processo de amadurecimento e que podem ser encontradas por meio do cumprimento de tarefas com acompanhamento dos adultos e em crianças mais experientes. Assim, cada nível caracteriza um avanço do desenvolvimento mental. Ao passo que acontece a influência mútua com outras pessoas a criança torna-se capacitada a movimentar uma série de procedimentos de desenvolvimento que, sozinha, não conseguiria desenvolver. Vygotsky (1993, p. 239) destaca que “[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. Logo, o ensino necessita ocorrer sobre essa zona de desenvolvimento e as atividades de cunho pedagógico devem ser integradas e bem preparadas, objetivando a condução do aluno à assimilação dos conceitos cunhados pela sociedade.

Davidov (1988) relata a importância de se guiar à educação a partir dos moldes do desenvolvimento, pois só dessa maneira haverá uma sistematização educacional passível de dirigir de forma regular os ritmos e conteúdos do desenvolvimento por meio de atividades que os influenciam. Assim, o ensino é capaz de gerar o desenvolvimento e elucidar nas crianças condições e premissas do desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (1978), ao desenvolver-se, a criança torna-se capaz de agir como integrantes da sociedade, portando obrigações que lhe serão impostas e onde o grau de seu desenvolvimento acaba tornando-se o fator determinante para esta transformação. Assim, o indivíduo se apropria do mundo e dos objetos por intermédio das afinidades reais que constitui com o mundo. Tais afinidades são motivadas por momentos históricos concretos, sociais, nas quais o indivíduo se desenvolve e também pela forma como a sua vida se transforma nessas condições e como ele toma posse das objetivações já produzidas e conduzidas por meio da educação.

Na convivência social, as possibilidades de troca de conhecimento fazem emergir uma série de novas experiências capazes de reorganizar e ressignificar as atividades psíquicas dos sujeitos. Tais interações relacionais criam e recriam múltiplas expectativas, coletivas e individuais, capazes de traçar novas rotas de personalidades. Dessa maneira, é possível verificar quão complexa é a dinâmica pessoal/social e que essa só poderá ser compreendida sobre a ótica de cada experiência (REY, 1997). Nesta perspectiva Tunes, Tacca e Bartholo Junior (2005, p. 690) destacam a importância de:

[...] conceber o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e [de] perspectivas analíticas interessantes. Um grupo de alunos e seu professor estão mergulhados em diferentes possibilidades interativas. A despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro.

O professor realiza suas tarefas e traça seus objetivos cujo produto final é aplicá-lo no aluno. Nessa aplicação de objetivos traçados existe um impacto/intenção do professor em atingir esse aluno, o que às vezes pode vir ocorrer é o não impacto por parte do aluno. Essa relação irá moldar a maneira que professor irá se organizar quanto ao que deseja para que seus métodos possam se aproximar mais de seu público alvo. É nessa perspectiva que se pode afirmar que é o próprio aluno que administra o seu modo de aprender (VYGOTSKY, 1991).

Porém, Liberali (1996, p. 25) ressalta que “a educação é vista como uma prática social, que depende de ações honestas, justas e corajosas de professores (as) que objetivem desenvolver alunos intelectual e moralmente autônomos, compassivos e zelosos”. Ainda, para Vygotsky (2003, p. 79) “[...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado”. E a escola, neste cenário, torna-se palco principal desse desenvolvimento individual e coletivo. Onde, para, Fitzclarence e Giroux (1984) é apontada como reprodutora de valores sócio/culturais, propagadora de consciência crítica e capaz de apontar novas direções às práticas pedagógicas. Para Buber (1988) a funcionalidade chave da educação não é desempenhar o papel de promotor de oportunidades para o desenvolvimento do aluno, mas, fundamentalmente de sustentar perspectivas relacionais.

[...] vê o professor como alguém que demonstra uma visão dinâmica de afirmação da vida e realça o seu papel formativo, disciplinador e altamente intencional. O ensino é, fundamentalmente, diálogo: o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro. Admitida como função primordial da educação o nutrir possibilidades relacionais, a relação professor-aluno deve, necessariamente, pautar-se na confiança mútua, na presença exemplar e na inteireza do professor, pela palavra, e na maneira com que o professor, efetivamente, promove métodos disciplinados, críticos e reflexivos de questionamento e indagação, que Buber considera essenciais para a aprendizagem e o

conhecimento autênticos (TUNES, TACCA e BARTHOLO JUNIOR, 2005, p. 693).

Deste modo percebe-se que o professor possui grande responsabilidade no processo de transmissão de saberes, pois é através da sua ajuda que os alunos conseguirão nortear seus conhecimentos para um caminho mais sólido.

Ajudar é possibilitar o fazer com; é dialogar, portanto [...] o ajudante [sendo] o professor, a ajuda é planejada e sistemática, pois o seu impacto no aluno é esperado como realização. Logo, é preciso conhecer o que já há; novamente, o diálogo. Conhecer o que há para definir o que poderá ser (TUNES, TACCA e BARTHOLO JUNIOR, 2005, p. 694).

Nessa relação entre professor/aluno nota-se uma interação mútua. O aluno, sendo capaz de direcionar seu processo de aprendizagem, guiado pelas possibilidades pontuadas pelo professor. É este que projeta e emancipa condições e cenários propícios para que seu aluno maximize as potencialidades que possui. Assim, em Vygotsky (2003) deduz-se que, formar é alimentar expectativas. Onde o ensino e a aprendizagem podem se traduzir numa convergência que desponta e que afeta. “Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de „modelar a alma alheia“, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior” (VYGOTSKY, 2003, p.76).

Nesta perspectiva, é possível dizer que, todo o planejamento do professor e o que o mesmo deseja realizar em sala de aula tem muitas implicações dentro do processo ensino e aprendizagem. O professor deve permitir que o aluno conceba suas inquietações ao ponto de torna-las visíveis, para que o próprio professor encontre o caminho mais coerente para guiá-lo. O educador como organizador do ambiente social, deve elucidar descobertas conforme percebe a evolução de seu aluno (VYGOTSKY, 2003). Adotar a postura de professor vai muito além da elaboração de objetivos, do alcance de metas, é preciso saber, com consciência a quem se está ensinando, pois, só sabendo a quem se ensina é que o professor saberá como interagir e tornar-se capaz de instruir com dignidade, compromisso e responsabilidade.

1.1 Terceira Infância: características, autoconceito e escolarização

O desenvolvimento físico e cognitivo na terceira infância é marcado por alguns aspectos que merecem destaque. É nesta fase que o crescimento da criança apresenta um grau de desaceleração, em contrapartida, as habilidades físicas se aperfeiçoam, a saúde apresenta um grau de melhoramento mais sólido do que qualquer outra fase, o egocentrismo diminui, os pensamentos lógicos e concretos se aperfeiçoam e a memória e a linguagem é visivelmente aprimorada (PAPALIA e OLDS, 2006). “[...] conseguem realizar muitas tarefas em um nível muito mais elevado do que conseguiam no estágio pré-operatório. Elas compreendem melhor conceitos espaciais, causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e números” (PAPALIA et al., 2009, p.352).

Comparado com o crescimento da segunda fase, nesta terceira, a criança apresenta peso e altura consideravelmente lento. Embora as mudanças cotidianas possam não ser notadas elas configuram uma diferença surpreendente. A terceira infância dá início as modificações que levam à puberdade, tais transformações, nas meninas, podem se iniciar por volta dos 8 anos, já nos meninos estas podem acontecer entre 9 ou 10 anos (BEE, 1997). Nesta etapa as crianças precisam consumir uma média diária de 2.400 calorias para aguentar seu crescimento e o nível elevado de atividade que desempenham (PAPALIA e OLDS, 2000).

Nesta fase geralmente as crianças tem bom apetite e se alimentam melhor que as crianças com idade inferior. Porém, é necessário que a alimentação tenha um equilíbrio proteico para que o desenvolvimento da criança não seja comprometido por uma alimentação desregulada, podendo ocasionar problemas dentários, cardíacos, obesidade infantil, dentre outros. Maranhão (2003) explica que o cuidado com as crianças inclui todas as atividades ligadas ao dia-a-dia: alimentar, proteger. Esses cuidados objetivam atender as necessidades das crianças no seu processo de desenvolvimento e crescimento.

O desenvolvimento motor nesse período aparece mais robusto e solidificado. Fonseca (2004) enfatiza que a estrutura psicomotora da criança é um dos elementos mais significativos no processo de aprendizagem da criança. A interação com outras crianças no ambiente escolar também desenvolve um papel de suma importância para esta fase. É na escola que ela interage, brinca, se organiza em grupos, participa de competições conjuntas e desenvolve o maior número de movimentos de interação social e física. Gallahue e Ozmun (2005, p. 343)

afirmam que “o encorajamento no desenvolvimento das habilidades motoras do indivíduo e de seu nível de aptidão física desempenha um importante papel no auxílio às crianças, para que estas desenvolvam [uma performance] positiva”.

As funções cognitivas na terceira infância são marcadas por uma série de evoluções que as crianças conseguem alcançar. Essas evoluções são bastante verificadas ao analisarmos o desempenho da memória, da percepção, da linguagem e da destreza com que as crianças são capazes de resolver problemas. Papalia e Olds (2006, p. 371) ressaltam que:

A medida que passam pela terceira infância, as crianças fazem progressos constantes em suas habilidades de processar e de reter informações. Compreendem mais sobre como a memória funciona, e esse conhecimento permite a elas utilizar estratégias ou planos deliberados para ajudá-las a lembrar. Além disso, à medida que seu conhecimento se expande, tornam-se mais conscientes dos tipos de informações aos quais é importante atentar e os quais devem guardar na memória.

A memória possuiu três mecanismos de armazenamento de informações: memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo. A memória do trabalho se refere ao armazenamento de informações num período mínimo. A memória sensorial é o ponto de partida para o armazenamento das informações sensoriais. Sem tal processamento as informações tendem a desaparecer ligeiramente. Na memória de trabalho, as crianças de 9 anos aparentam uma atuação mais significativa do que as de 7 anos. Apresentando maior grau de rapidez, porém não demonstram diferença na capacidade de armazenagem de informações, apenas em atividades mais complexa (CONLIN, GATHERCOLE e ADAMS, 2005).

Em outra medida de análise de memória por meio de teste de adição aritmética com crianças na idade escolar, pode-se perceber que quanto maiores são as crianças, mais velozes são nas respostas, porém quando as contas apresentam um grau de dificuldade mais avançada, sua atuação para a resolução do caso tende a diminuir (ADAMS e HITCH, 1997). A memória de longo prazo possui função de armazenamento informacional num período maior e é responsável por acumular informações durante toda a vida do indivíduo. A memória das crianças na faixa entre seis e onze anos apresenta-se bastante desenvolvida (SILVA, 2010).

É na terceira infância que o tempo de reação da criança melhora, aumentando a velocidade e os reflexos no processamento das atividades, tais como “[...] fazer correspondência de figuras, somar números mentalmente e recordar informação” (PAPALIA e OLDS, 2006, p. 371). O desenvolvimento mais eficiente e hábil faz aumentar o número de

informações que uma criança pode armazenar, o que possibilita a melhor recordação e o pensamento mais complexo (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1993).

A linguagem também é um aspecto de grande relevância nesta fase. As crianças se tornam mais capazes de compreender e interpretar situações a partir do desenvolvimento da fala e da escrita. Através da ampliação do vocabulário na idade escolar a criança aprende a usar palavras cada vez mais precisas para descrever determinadas ações. Anglin (1993; 1995) afirma que entre 8 e 9 anos a criança muda o nível de entendimento da linguagem, compreendendo as relações que existem entre as categorias de palavras como adjetivos/advérbios, adjetivos/substantivos. Porém, aos 6 anos muitas crianças ainda não são capazes de distinguir com precisão esses significados (PAPALIA e OLDS, 2006).

Na terceira infância a maioria das crianças já possui domínio das regras básicas de forma e significado. Possuem habilidade para entender o ponto de vista de outras pessoas e se envolver em diálogos alheios. Aspecto peculiar da linguagem pragmática: o uso prático da linguagem para se comunicar, incluindo capacidade tanto de conversação como de narração (OWENS, 1996).

A linguagem falada certamente pode ser considerada a base para qual a criança constrói seus mecanismos de alfabetização. Entretanto, o aprendizado da leitura e da escrita também participa de maneira considerável do processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras (BEE e BOYD, 2011). De maneira habitual, as crianças aprendem a ler através do domínio do código fonético – associação da escrita com a fala. Os procedimentos de ensino abordados pela fonética acreditam que o código é capaz de levar as crianças a uma maior aprendizagem de palavras desconhecidas (PAPALIA e OLDS, 2006).

Rego (2006) acredita que a fônica pode proporcionar aos leitores um maior número de chances para praticar diariamente, no uso de seu conhecimento, correspondências de som/símbolo de modo que sejam capazes de desenvolver um aprendizado automático. Os defensores do método de linguagem integral enfatizam a recuperação de base visual, onde, através dessa, a criança seja capaz de enxergar a palavra inteira e reconhecê-la, fazendo uso dos mecanismos da memória (PAPALIA e OLDS, 2006). Em outras palavras, Bee e Boyd (2011, p. 247) enfatizam que a abordagem de linguagem integral é “uma abordagem ao ensino da leitura que enfatiza mais o significado da linguagem escrita do que sua estrutura”.

Alguns especialistas que defendem a abordagem balanceada têm buscado mesclar indicadores dispostos na abordagem fonética, na abordagem integral (IAQUINTA, 2006).

Estes argumentam que incentivar as crianças a boa literatura e levá-las a adquirir um desejo pela leitura são instrumentos importantes para o desempenho assíduo das mesmas. Siegler (1998) relata que as crianças que tem capacidade de selecionar ferramentas de base visual ou fonética, usando a memorização visual de palavras e a decodificação fonética, tendem a desenvolver como recurso para palavras desconhecidas - tendem a desenvolver círculos mentais mais coerentes e se tornam mais capazes de realizar uma recuperação visual com mais destreza e velocidade.

A escrita se insere no desenvolvimento escolar à medida que a criança amplia suas habilidades linguísticas. O processo de tradução da palavra falada em escrita aumenta as possibilidades que a criança possui de expressar suas ideias e pensamento. Nessa fase, à medida que a criança compreende que é capaz de adquirir seu próprio ponto de vista sobre uma variedade de assuntos elas passam mais tempo pensando como aperfeiçoar essa nova habilidade para informar aos seus leitores com clareza aquilo que desejam expressar (PAPALIA e OLDS, 2006). Papalia e Olds (2006, p. 382) acreditam que essa atividade “[...] força [a criança] a perceber lacunas, incorreções ou contradições em seu próprio pensamento [levando-as] a perceber deficiências em seu trabalho e, assim, podem corrigi-las”.

Vasconcelos e Valsiner (1995) acreditam que desde o nascimento a criança já é considerada um ser social e seu desenvolvimento aflora a partir da sua interação com o mundo social qual está inserida. Valsiner (1995), explica que estas interações sociais são a base essencial para o desenvolvimento humano, e que estas atuam como “mediações constitutivas da linguagem, da emoção, da cognição e do conhecimento, enfim, do sujeito” (OLIVEIRA, GUANAES e COSTA, 2004, p. 78). Vygotsky (1998, p. 117), acredita que a linguagem nasce como um “meio comum entre a criança e as pessoas em seu ambiente” e, como sua obtenção pode ser um “paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento”, seu estudo se mostra de fundamental importância. Papalia e Olds (2006, p. 382) relatam que “em um estudo, alunos de 4ª série progrediam mais quando escreviam com outras crianças, especialmente amigos. Quando trabalhavam em duplas, as crianças escreviam narrativas com mais soluções para problemas, mais explicações e metas [...]”. Vasconcelos e Valsiner (1995, p. 57), acreditam que “quanto mais cedo as crianças se envolvem em interações sociais, mais benefícios obterão a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam dessas interações”. Desenvolve-se, no conjunto dessas interações o autoconceito em crianças.

O autoconceito é um aspecto de grande relevância para o desenvolvimento afetivo das crianças. Os conceitos que as crianças possuem de si mesmas baseiam-se em sua percepção e autopercepção do que os outros pensam a respeito delas. Encadeado nas etapas de desenvolvimento, o autoconceito sofre influência direta das ações cotidianas desempenhadas pela criança. Trata-se de uma "construção cognitiva [...] um sistema de representações descritivas e de avaliação sobre si mesmo" (HARTER, 1996, p. 207). Para Gallahue e Ozmun (2005, p. 328) “o autoconceito é [...] considerado como a percepção que o indivíduo tem de suas características, atributos e limitações, e do modo pelo qual suas características são similares ou diferentes das outras pessoas”. É a forma como o outro se vê, isento de julgamentos pessoal ou comparativo frente aos outros. Na terceira infância o julgamento que a criança faz sobre si própria é mais real e equilibrado e é expresso de forma mais complexa (HARTER, 1996).

Nessa idade a criança começa a ver suas características (e as dos outros) como moderadamente estáveis e partir daí inicia-se o processo de desenvolvimento global de seu próprio valor. “O autoconceito global é o produto da percepção do indivíduo de sua competência em áreas que tenham significado pessoal, não sendo afetado pela autoavaliação que o indivíduo tem de sua competência em áreas que tenham pouca ou nenhuma significação pessoal” (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p. 331). Por outro lado, a autoestima se insere nesse panorama como uma espécie de valor que é dado ao indivíduo às características que são típicas de si mesmo. Santrock (2001, p. 380) definiu autoestima como “dimensão avaliadora global do eu”. Em outras palavras o autor afirma que essa avaliação se refere ao julgamento que o sujeito faz a si próprio. Na visão de Coopersmith (1967, p. 5) “autoestima é um julgamento pessoal de valor expresso nas atitudes que o indivíduo mantém a respeito de si próprio”. Para Erikson (1982) um fator decisivo da autoestima é a noção de que a criança tem de sua capacidade para o trabalho fecundo. Insere-se neste último pensamento a noção de competência. Gallahue e Ozmun, (2005, p. 330) reiteram que “A competência pode ser considerada como habilidade real de o indivíduo satisfazer exigências particulares para a realização de uma tarefa [...] refere-se ao nível de domínio do indivíduo, que pode variar de deficiente a adequada ou superior”.

Ao entrar na terceira infância a criança alcança maior controle de autoavaliação, caracterizada pelo terceiro dos estágios neopiagetianos de desenvolvimento do autoconceito. Marcado pela amplitude, equilíbrio e integração e avaliação de vários aspectos da identidade (PAPALIA e OLDS, 2006). Esta fase apresenta grande capacidade de formação dos “sistemas

representacionais: conceitos amplos e abrangentes que integram diferentes características do eu” (HARTER, 1993 apud., PAPALIA e OLDS, 2006, p. 282). Superam a compreensão modesta de alguns aspectos e reforçam a evolução da autoestima para uma direção astuciosa, o que lhes dá maior possibilidade de atuação mais geral do eu. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo no período escolar ocasionará uma mudança no autoconceito: de simples para distinto, do facultativo para lógico, do real para abstrato, do absoluto para relativo, do "eu" fora para o "eu" dentro. No primeiro contato com a escolarização, as crianças entre seis e doze anos passam por duas fases diferentes. Entre os seis e oito anos a criança descreve a si mesma a partir de princípios comparativos do seu desempenho anterior para o atual. Tendo como principal referência o “eu”. Na fase que vai dos oito aos doze anos, inicia-se o processo de relação interpessoal e as comparações com outras crianças vão se tornando dominantes (HIDALGO e PALÁCIOS, 2004). O autoconceito é influenciado por vários fatores, dentre os quais onde “Pais, professores [...] são muito significativos na vida das crianças e, como tal, desempenham papel importante no desenvolvimento do autoconceito” (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p. 331).

As crianças que apresentam um grau de sociabilidade retraída tendem a preocupar-se demasiadamente com sua atuação em situações sociais, o que pode ocasionar um autoconceito deficiente. As crianças que adquirem esse autoconceito deficiente tendem a se sentir desconfortáveis e inquietas em ambientes que não lhe são familiares. Lê-se:

A criança que se vê desvalorizada por causa de repetidos fracassos, em geral, recai na estratégia do fracasso deliberado, que serve de aparato autoprotetor. As crianças que se consideram fracassos nem mesmo vão ser tentadas a experimentar novas tarefas. Crianças com autoconceito deficiente também são afetadas de modo negativo pelo que acham que os outros pensam delas (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p. 337).

Neste cenário, os educadores precisam estar atentos ao comportamento das crianças, pois é nesta fase que o contato e as atividades que desempenham com as mesmas tornam-se um fator determinante para formação do autoconceito. “O professor deve estar adiante do processo de conhecer como também preparado para organizar, integrar e apresentar o conhecimento a seus alunos de modo a lhes facilitar a aprendizagem” (COSTA, SANTOS e SOUZA, 2009, p. 3). Taylor (1980) afirma que:

Um dos melhores e mais fáceis caminhos para um autoconceito fortalecido é a brincadeira, pois esta oferece oportunidade de auxílio à criança em todas as áreas do desenvolvimento. A importância dessa atividade no modo pela qual ela [a criança] percebe a si mesma, seu corpo, suas habilidades e suas relações com outras pessoas (p. 133).

O ambiente familiar também desempenha uma função importante no processo de construção do autoconceito da criança na idade escolar. Para entender a funcionalidade da família nesse contexto deve-se analisar o ambiente familiar como um todo. Desde as influências culturais e sociais até as influências econômicas. Famílias que possuem uma estrutura sólida contribuíram significativamente para o desempenho e desenvolvimento positivo da criança. “As relações familiares refletem diretamente nas diferentes áreas do desenvolvimento infantil e na emocionalidade (nível de stress, satisfação com a vida, bem-estar, entre outros aspectos) dos cuidadores” (CIA, BARHAM e FONTAINE, 2012, p. 462).

As práticas familiares pouco sólidas irão representar um risco para o desenvolvimento das crianças, aumentando sua exposição a situações constrangedoras e temíveis (PACHECO et al., 2005). Em contraponto, os pais que apresentam um nível social aconchegante, estabelecem um ambiente familiar agradável e protetor (BARROS, 2006). Os pais são considerados modelos de conduta para as crianças. Eles são responsáveis por selecionar e construir os ambientes dos filhos, de acordo com seus valores e princípios éticos. O que tende a representar um fator de grande importância para o desenvolvimento da criança nessa idade (BARROS, 2006).

Desse modo, pode-se concluir que a maneira como o indivíduo é capaz de se desenvolver dependerá das interações que circundam seu cotidiano e de como o meio em que vive lhe exige retornos que possam atender a pressão externa qual está sujeito (BEE, 1984). Sánchez e Escribano (1999) reiteram esse pensamento ao acreditar que o autoconceito não é um elemento inato, mas apresenta-se em desenvolvimento constante, se apresentando como um processo primordial para o desenrolar das relações que permeiam cada fase da vida.

A escolarização também é um dos processos relevantes nessa análise. A terceira infância é a etapa que abrange a faixa etária dos 6 aos 12 anos (PAPALIA e OLDS, 2006). É o período conhecido como escolar. Nesta etapa, para se traçar um perfil desenvolvimento da criança, é necessária a análise de diversos fatores. Dentre os que merecem destaque estão as diferenças culturais, sociais, econômicas que irão demonstrar realidades divergentes para cada situação analisada. Nesta fase do desenvolvimento chamada de fase das operações concretas a criança toma consciência de que é capaz de usar soluções alternativas para realizar designadas

tarefas, fazendo-se uso do raciocínio a partir de regras, sendo capaz de diferenciar o irreal do real. É nessa fase ainda que se solidifica o conceito de reversibilidade.

A reversibilidade refere-se à capacidade de compreender que qualquer alteração de forma, ordem, posição, número e assim por diante pode ser mentalmente revertida e voltar a sua forma, ordem, posição ou número original. A reversibilidade torna a criança capaz de relacionar um evento ou um pensamento a um sistema total de partes inter-relacionadas e considerar o evento ou pensamento desde o início até o final, ou desde o final até o início. Essa forma de raciocínio operacional aumenta a capacidade mental da criança para ordenar e relacionar experiências em um todo organizado (GALLAHUE e OZMUN, 2005, p. 331).

A escola também possui uma parcela significativa de importância para o desenvolvimento da criança nessa fase, “[...] o papel da escola é o de promover a construção de determinados conhecimentos, é preciso que ela propicie interações onde os alunos participem de forma ativa nas atividades realizadas na sala de aula.” (COSTA, SANTOS e SOUZA, 2009, p. 3).

A inserção da criança no ambiente escolar pode caracterizar muitas vezes, o primeiro contato desta com a atmosfera social, diferentemente do contato familiar (SHAFFER, 2005). A partir desse novo contato amplia-se as possibilidades de desenvolvimento da criança em diversos aspectos como físico, cognitivo, emocional, social. Os processos de aprendizagem em grupo, bem como a interação social são essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Nesta fase as crianças se relacionam de maneira mais lógica e menos dependente de estímulos específicos (hereditários), possuindo atenção mais seletiva e uma memória mais acentuada e estratégica além de ampliar de forma variada a quantidade de conhecimentos que são capazes de adquirir. É uma etapa marcada por uma nova maneira de pensar, mais coerência e estratégica, pela melhor organização dos pensamentos e maior assimilação dos conhecimentos adquiridos na aprendizagem escolar (RAPPAPORT, 1981). O autor (1981, p.74) reitera que nessa fase a criança:

[passa] de um estado de indiferenciação, de desorganização do pensamento e de autoconcentração, para uma compreensão lógica e adequada da realidade que lhe permite o perceber-se como um indivíduo entre outros, como um elemento de um universo que pouco a pouco passa a estruturar pela razão.

Essa capacidade que a criança adquire de considerar um número maior de novos elementos em uma mesma situação será capaz de lhes dar subsídios para alterar sua capacidade de julgamento em diversas circunstâncias (RAPPAPORT, 1981). A compreensão e o conhecimento dos aspectos do desenvolvimento humano são de grande importância para a análise das interpretações das interações com outros conhecimentos vindos do âmbito prático e que são capazes de configurar as atividades pedagógicas (COLL, 2004).

Coll (2004), afirma que os procedimentos usados na educação de crianças ganha significado quando se adequam as possibilidades do aluno de acordo com seu desenvolvimento. Gallahue (1996) reitera que professores que moldam suas práticas pedagógicas tendo em vista adequação individual da criança são capazes de melhorar seu desempenho promovendo um desenvolvimento mais sólido. Coll (2004) ainda insiste que este ajustamento não diz respeito apenas à concretização de atividades que o aluno possa desempenhar, mas também a adequação de ambientes favoráveis para que surjam novas capacidades em atenção às necessidades que possam vir a surgir no decorrer deste processo.

1.2 Crianças entre Mídias, Meio Ambiente e Comunicações

A difusão midiática é acolchoada de uma base significativa de poder. Poder individual e coletivo. Todos se “rendem” ao poder visível ou invisível da mídia, seja ela televisiva, impressa, auditiva ou virtual, pois esta é analisada, como uma maneira que o telespectador encontra de se relacionar com subsídios longínquos do meio qual esta inserido. Segundo Raffestin (1993), o poder da mídia se revela por meio da relação. É como um mecanismo de troca comunicativa quando, na relação que se estabelece, os pontos se unem ou se afastam e criam o campo do poder. Um exemplo simples é o ímã e os fragmentos de limalha que se norteiam e assinalam suas linhas de força. Desse modo todo, indivíduo que tem acesso a esta ferramenta informacional, está sujeito a pôr em cheque seus interesses e os interesses rotulados pelo poder midiático, protagonizando um duelo aceitável ou não, porém, já podendo considerar-se um elemento significativo deste campo de relação, mencionado pelo autor.

É por intermédio da comunicação que grande parte da população recebe as informações que são ingeridas diariamente. O meio o qual inserimo-nos é transformado a toda instante pela notícia que nos é apresentada. É plausível assegurar que a esfera da informação está diretamente atrelada ao poder de intervir e reorientar as afinidades humanas e da

sociedade com a natureza. De onde se pode deduzir que a autoridade dos meios leva a humanidade a tomar ciência dos problemas ambientais e a buscar rediscutir os seus padrões de acréscimo e de ação no meio ambiente. Nas palavras de Orozco (1994, p. 86) “[...] a comunicação se converte em um múltiplo processo, equívoco, complexo, quase inabarcável, onde se produzem reações que se disparam em diversas direções, gerando, por sua vez, novas reações e onde convivem efervescentemente novos agentes, com diversas conexões e dependências”. Costa, Santos e Souza (2009, p. 8) atentam que:

As novas tecnologias disponibilizam recursos à sociedade para que possam intervir no processo da comunicação, Por exemplo, a presença do homem no processo comunicacional interferindo nos meios de comunicação (televisão, rádio, entre outros) pode favorecer ao pluralismo impedido pela concentração dos meios. Em que, o telespectador não tem o espaço de interagir com esses meios de comunicação para questionar as mensagens recebidas pelo emissor.

Pode-se analisar de um ângulo mais crítico que a comunicação e a circulação da informação sempre estão do lado do poder e que a capacidade que o poder tem de interferir nos episódios e entusiasmar ações foge do nosso alcance intelectual. A esse poder dá-se o nome de poder simbólico. Conforme Bourdieu (2000), poder simbólico é aquele que é produzido pela “crença na legitimidade das palavras e daqueles que a pronunciam”. Segundo o mesmo autor:

Os „sistemas simbólicos“, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só pode exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer „uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância possível entre as inteligências (2000, p. 9).

A mídia carrega artifícios simbólicos para seduzir e entusiasmar o receptor da mensagem. Tornando ainda os emissores capazes de influenciar os consumidores no discurso dos acontecimentos. Para Arbex Júnior (2003, p. 8):

[...] a „grande mídia“ constitui, hoje, - com todas as suas complexidades, os seus paradoxos e suas contradições -, uma coluna de sustentação do poder.

Ela é imprescindível como fonte legitimadora das medidas políticas anunciadas pelos governantes e das „estratégias de mercado“ adotadas pelas grandes corporações pelo capital financeiro. Constrói consensos, educa percepções, produz „realidades“ parciais apresentadas como a totalidade do mundo, mente, distorce os fatos, falsifica, mistifica – atua, enfim, como um „partido“ que, proclamando-se porta-voz e espelho dos „interesses gerais“ da sociedade civil, defende os interesses específicos de seus proprietários privados.

Na difusão midiática contemporânea, as formas de transmissão simbólica trabalham com a (re) significação das dimensões do meio, (re) formando, criando e incentivando a adequação de novos valores, novos costumes e novas atitudes cotidianas. Assim, estas novas adequações acabam representando não apenas o conteúdo veiculado, mas, os próprios meios. Segundo McLuhan (1969, p. 54):

Todos os meios agem sobre nós de modo total. Eles são tão penetrantes que suas consequências pessoais, políticas, econômicas, estéticas, psicológicas, morais, éticas e sociais não deixam qualquer fração de nós mesmos inatingida, intocada ou inalterada. O meio é a mensagem. Toda compreensão das mudanças sociais e culturais é impossível sem o conhecimento do modo de atuar dos meios com o meio ambiente.

Desta maneira, pode-se pensar que a mídia, involuntariamente, pode transmitir as notícias de um modo ou de outro, porém, sempre enaltecendo certas corporações, principalmente aquelas mais detentoras da ferramenta do poder, também próximas dos interesses que permeiam os bastidores da informação. Para Nogueira (2001, p. 238):

[...] a atividade da linguagem envolve, simultaneamente, o saber e o fazer da comunicação, formalizados na fala, em que alguns traços linguísticos são privilegiados em detrimento de outros, que se restringem a determinados grupos, ou ainda, que se particularizam ou se tornam obsoletos. A frequência ou mesmo ausência de certos traços, em determinadas classes sociais ou em espaços geográficos e até nos registros individuais, pode servir de parâmetro para o arrolamento dos feixes de traços capazes de configurarem os usos linguísticos de uma comunidade. A constância desses traços define o que costuma chamar de norma ou normas linguísticas em uso nessa comunidade.

Toda informação transmitida pela mídia possui grande influência na visão de cada telespectador, às vezes influências positivas, às vezes negativas, seria o papel da mídia mapear a „área“ de discussão sem enfatizar pontos que favorecem a alguns grupos. Se assim fosse feito, nós teríamos agora a necessidade de dar maior significado à informação na

perspectiva de se chegar a um denominador comum no que diz respeito às notícias veiculadas. Em outras palavras, para compreender a (re) produção do espaço através da mídia é necessário contextualizar as informações a fim de evitar a manipulação que nos conduzem a uma compreensão mecanicista da cultura e da sociedade na qual inserimo-nos. De acordo com Kellner (2001, p. 13), defendendo uma pedagogia crítica da mídia, é necessário que esta objective:

[...] possibilitar que os leitores e os cidadãos entendam a cultura e a sociedade que vivem, dar-lhes o instrumental de crítica que os ajude a evitar a manipulação e a produzir sua própria identidade e resistência e inspirar a mídia a produzir outras formas diferentes de transformação cultural e social. A pedagogia crítica da mídia desenvolve conceituações da mídia e da cultura de consumo contemporâneo, ajudam-lhes a desvendar significados e efeitos sobre sua própria cultura e conferem-lhes, assim, poder sobre seu ambiente cultural.

Por estar coberta por um empenho respeitável na contribuição para noticiar informações e elaborar conceitos sobre os mais variados temas, no que remete as questões de cunho ambiental, a mídia não se posiciona diferente. A questão ambiental hoje é um dos assuntos mais presentes dentro da teia informacional. A preocupação ambiental é um acontecimento recente, que surge na sociedade a partir da segunda metade do século XX (SILVA e CRISPIM, 2011). Na atualidade, a defesa do meio ambiente estendeu o seu palco de atuação, obtendo mais influência política, econômica e sociocultural, estes configuram um produto de articulação maior da mídia que fortaleceu seus princípios a abordar a questão ambiental nos meios de comunicação. Porém ainda de maneira que se deixa a desejar.

Segundo Santos (1994, p. 23) “vivemos uma época de intenso medo e fantasia e, se antes a natureza podia criar medo, hoje é o medo que cria a natureza midiática e falsa, pois parte dela é apresentada como se fosse o todo”. Dessa maneira, a mídia tornou-se protagonista deste processo perigoso, que remete a integridade humana, isso, através do uso (in) adequado de seus mais variados recursos. Deste modo, Santos (1994, p. 24), ainda enfatiza que:

A percepção é mutilada quando a mídia julga necessário, através do sensacional e do medo, captar a tensão. Muitos movimentos ecológicos, levados pela mídia, destroem, mutilam ou reprimem a Natureza... Quando o “meio ambiente”, como “Natureza-espetáculo”, substitui a Natureza Histórica, lugar de trabalho de todos os homens, e quando a natureza “cibernética” ou “sintética” substitui a natureza analítica do passado, o processo de ocultação do significado da história atinge o seu auge. É também desse modo que se estabelece uma dolorosa confusão entre sistemas técnicos, natureza, sociedade, cultura e moral.

Para aprender a propor soluções para o meio ambiente, deve-se (re) significar saberes intelectuais, eliminando qualquer tipo de manipulação informacional, pois o meio ambiente nada mais é que o meio de vida do homem, estabelecido, na sociedade contemporânea, onde este se apresenta como um dos principais responsáveis pela manutenção harmoniosa da natureza, que, segundo Vygotsky (1991) é “[...] meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.” (VIGOTSKY, 1991, p. 50).

Com base nesta concepção, entende-se que a mídia transmite informações que modificam e transformam constantemente as concepções humanas e que podem produzir novos contextos, bem como novas realidades. Observamos que “jamais a humanidade assistiu a tão radical evolução como a que se processa nos últimos anos com o estabelecimento formal do sistema dos meios de comunicação de massa” (BELTRÃO e QUIRINO, 1976, p. 119). Assim sendo, pode-se considerar que os meios de comunicação são responsáveis pela vasta propagação de informações sobre a problemática ambiental, tornando-se um artefato fundamental para o encadeamento de caminhos que levem à saída dos conflitos de méritos políticos e econômicos, tornando-se um fator limitante para o alcance de uma visão globalizante do meio ambiente.

Os desenhos animados desempenham uma função de grande representatividade para o público infantil. A criança que assiste desenho possui a capacidade de selecionar aquilo que lhe agrada e analisar atitudes que podem influenciar parcialmente seu comportamento e sua opinião. Observando o fato de que a criança produz cultura, linguagem e história, vale ressaltar que sua participação nesse contexto aparece como “revelação dos valores fundamentais de uma dada sociedade e o modo como esses valores se explicitam e se confrontam” (JOBIM e SOUZA, 2000, p. 139), e não simplesmente como expectadora passiva. Duarte, Leite e Migliora (2006, p. 497) enfatizam que:

[...] a mídia é um processo institucionalizado, em que diferentes atores se reúnem e se confrontam, buscando alcançar alguma síntese de significados, ainda que provisória. Nesse processo, o sentido das mensagens não é construído de forma unidirecional – da mídia para o sujeito –, mas na relação entre o universo particular do sujeito e os produtos da mídia. Entendemos que o receptor não é passivo, ele participa da produção de sentido dentro de uma lógica cultural e lida com as possibilidades que essa cultura lhe abre (ou limita) para construir significados.

Fischer (1997) acredita que a mídia atua na construção da subjetividade dos indivíduos ao ponto em que reproduz imagens, símbolos e saberes que de algum modo vão de encontro à "educação" das pessoas, "ensinando-lhes" maneiras de se portar na sociedade que atuam e se inserem. É perceptível que a tevê exerce grande influência na vida dos indivíduos, seja em busca de entretenimento ou mesmo para manter-se atualizado com os acontecimentos do mundo. Para Almeida (2002), a criança se relaciona com a televisão da mesma maneira com que se relaciona com o que encontra ao seu alcance. Por meio desta via comunicativa elas podem adquirir uma variada concepção sobre os assuntos que lhe são apresentados.

A tevê possui uma participação enfática na construção de opinião do indivíduo, pois, esta se constitui como parte dos complexos processos de produção de sensações aos quais se coadunam com os modos de se relacionar com a sociedade (FISCHER, 1997). Esta representa uma espécie de simbologia de como são os enigmas infantis. A criança reinterpreta a mensagem televisiva, recria, incorpora o que ouve e vê de forma criativa, extraindo aquilo que é do seu interesse. Partindo desse pressuposto, Barbero (2001, p. 20) reitera que:

A construção desse olhar [baseia-se] nos estudos sobre a infância que considera a criança um ator social, sujeito de direitos, com capacidade e voz para influenciar seu próprio destino, quanto nos estudos latino-americanos sobre a recepção, os quais, colocando a presença dos mediadores socioculturais na relação entre sujeito e meios de comunicação, "introduzem novos sentidos do social e novos „usos sociais“ dos meios.

Uma série de desenhos circula na televisão brasileira. Estes desenhos estão dispostos em uma cadeia de categorias. Sua moldagem ocorre gradativamente e os programadores de mídia infantil estão sempre atentos às mudanças ocorridas na sociedade, buscando inserir nos desenhos contextos novos e atualizados. Desse modo, Cunha (2015) reitera que os desenhos animados podem ser qualificados de acordo com seus atributos argumentativos, onde se vislumbra desenhos de ficção científica, desenhos guiados por contos infantis clássicos, desenhos de histórias verídicas que levam em conta as mudanças sociais, desenhos de humor e desenhos extraídos de clássicos. Mendonça, Mendes e Souza (2005, p. 6) salientam que:

Os desenhos animados são importantes para o desenvolvimento infantil, uma vez que, através deles, a criança pode satisfazer suas necessidades de diversão, medos, aventuras e vive de forma imaginária conflitos, em um

processo de amadurecimento cognitivo e emocional. Cada criança faz sua leitura de uma maneira singular, já que cada um tem seu próprio referencial. Desse modo podemos afirmar que o computador, a televisão e os jogos de vídeo games são recursos tecnológicos que a sociedade possui, de forma que os seus efeitos positivos e negativos serão frutos do modo como estes forem utilizados. As crianças interagem com a TV e elaboram suas representações de acordo com seu universo biopsicossocial. É partindo dessa influência que a TV exerce, principalmente, os desenhos animados para as crianças que é importante que os pais, educadores e pesquisadores reflitam sobre o conteúdo narrativo dos desenhos animados.

Os desenhos animados exprimem em sua grande maioria, ações do tipo: super-homem/vitorioso; bondoso/malvado; mutação; violação da ordem; imortalidade; transposição temporal; fantasia/terror; aventura; ação; vitória; egocentrismo (PACHECO, 1998). Assim, estes compõem narrativas simbólicas que podem ser consideradas como fatores importantes para o desenvolvimento da criança e na construção de seu autoconceito sobre assuntos que julgar relevantes.

Para Silva Junior e Trevisol (2009), os desenhos animados são capazes de representar uma variedade de estímulos auditivos, visuais e reflexivo sobre contextos variados. Fischer (1997) reitera que a análise que a criança consegue fazer dos desenhos animados torna-a capaz de ampliar sua compreensão sobre as formas concretas com que a mídia televisiva animada aborda. Obter um olhar crítico frente à televisão aumenta as possibilidades de ir além do que nos é imposto de maneira imediata. Almeida (1994, p. 16) analisa ainda que:

[...] a transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também.

Salgado (2005, p. 8) revela que:

Há uma dimensão educativa nos desenhos animados, principalmente se considerarmos o aspecto ativo dos valores que podem ser construídos quando a criança interage com eles. Isto, por outro lado, não pode se confundir com um tipo de pedagogia diretiva, onde o desenho animado traz valores e modelos determinados que serão copiados pela criança, no sentido de afetar e modelar sua conduta.

Os desenhos animados têm a capacidade de atuar numa perspectiva discursiva sobre aspectos representativos do real. Analisando a linguagem televisiva Rocco (1999, apud. Mesquita e Soares, 2008, p. 420) propõe, que, “uma vez trabalhada a ludicidade que recobre o discurso desses textos, pode-se partir para o contraponto do questionamento da mensagem que é passada, iniciando um processo de crítica às figuras, aos arquétipos que nos chegam”. A escola também possui um papel importante no processo de formação do autoconceito da criança, por intermédio dos desenhos que a criança vê e como os educadores apresentam esses desenhos para as mesmas, é imprescindível que estas não idealizem suas opiniões a partir do exposto. Compreendendo os significados ilustrados pela tevê, a criança torna-se capaz de ultrapassar da ingenuidade para a consciência crítica.

É importante que a escola una parte do programa televisivo dentro do procedimento educacional. Desse modo a escola será capaz de fazer a criança compreender onde e como enxergar assuntos de relevância nos desenhos animados como questões relacionadas ao meio ambiente, sustentabilidade, água, cidadania, tratamento do lixo que a própria criança produz, dentre outros. Analisando a presença dos desenhos animados no cotidiano das crianças, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) reiteram a temática em seu documento de introdução evidenciando o uso dessa ferramenta no processo ensino-aprendizagem:

A programação convencional de televisão, que em princípio não tem finalidade educativa, pode ser utilizada como fonte de informação para problematizar os conteúdos das áreas do currículo, por meio de situações em que o veículo pode ser um instrumento que permite observar, identificar, comparar, analisar e relacionar acontecimentos dados, cenários, modos de vida etc. Por exemplo, é possível propor estudos comparativos de personagens e ambientes de novelas, desenhos, seriados [...] Propostas desse tipo favorecem o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem oral e escrita, e de uma atitude mais crítica diante da televisão como veículo de informação e comunicação (BRASIL, 1998a, p. 143).

Os professores devem estar atentos às influências e ao modo como as crianças interpretam os desenhos, não só os educadores, mas todos que têm responsabilidade sobre a formação do indivíduo, pois, segundo Goergen (2001, p. 82):

Enquanto a sociedade encolher os ombros e fizer ouvidos moucos com relação às barbaridades deseducativas e deformativas que, por exemplo, os meios de comunicação exercem sobre os jovens e os cidadãos de modo geral, permanecem tênues as esperanças de um futuro melhor, mais

democrático, solidário, mais ético e humano, por maior que seja o empenho nesse sentido no espaço da educação formal.

É dever do educador conduzir com clareza e confiabilidade o processo de aproximação de realidades do aluno (a realidade da sala de aula à realidade do aluno), objetivando dar um significado mais sólido aos conteúdos que lhe são de sua competência, pois, para Cortella (2004, p.16), “Uma nova qualidade social exige uma reorientação curricular que preveja levar em conta a realidade do aluno. Levar em conta não significa aceitar essa realidade mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo”. Mesquita e Soares (2008) enfatizam ainda que é também papel do educador trabalhar a multiplicidade de visões de mundo e, para isto, ele precisa ser preparado. Para Pretto (1996, p. 118):

Um significativo passo nessa direção é considerar, no cotidiano da sua formação, as questões da comunicação, da informação e das imagens, com o objetivo de tornar os novos profissionais preparados para vivenciar os desafios do mundo que se está construindo. Naturalmente, se estamos pensando numa escola na qual a cultura audiovisual seja uma presença, o professor, principal personagem desse processo, precisa estar preparado para trabalhar com essa cultura. Uma cultura que está intimamente relacionada com as mídias e, por isso, exige e determina uma nova linguagem.

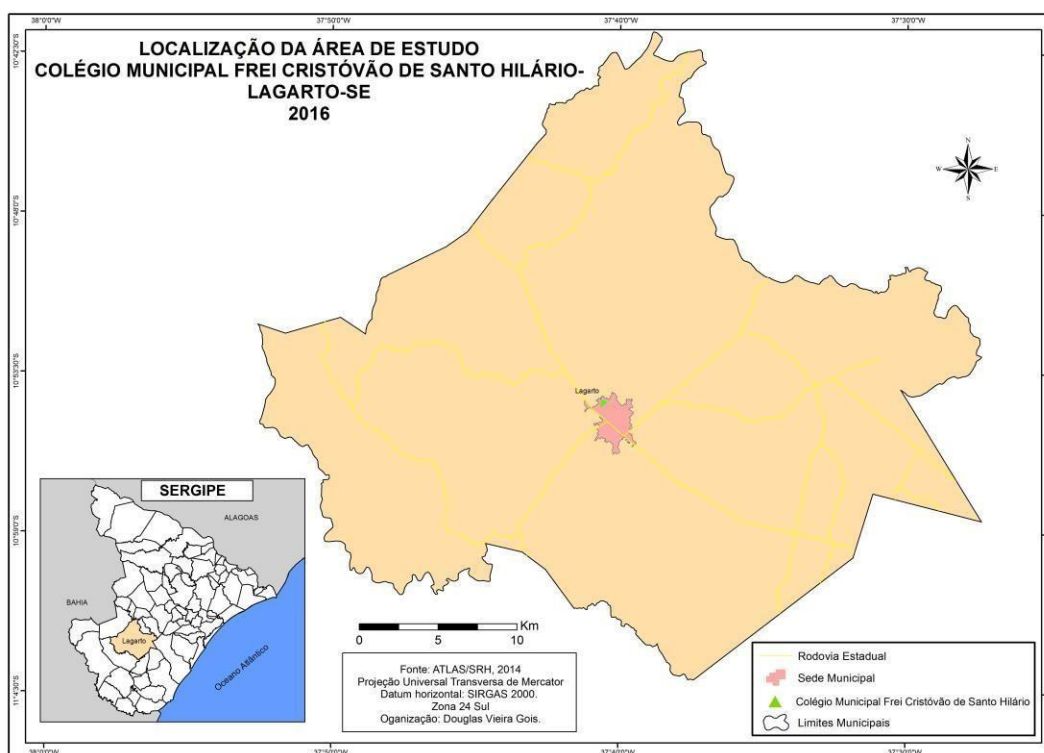
Desse modo, fica evidente que, os desenhos animados podem ser apresentados como uma ferramenta capaz de contribuir para a construção de um conhecimento científico pertinente e que por seu intermédio a criança torne-se apta a formular seu autoconceito sobre assuntos de várias temáticas, pois sendo a criança um sujeito que experimenta que transforma o seu entorno, por meio de interações cotidianas, esta se torna capaz de interpretar, reinterpretar, reinventar e dar novos significados àquilo que ouve e vê (COULON, 1995).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Área de Estudo

A pesquisa realizou-se no município de Lagarto/SE. A escola selecionada para a aplicação das entrevistas foi a Colégio Municipal Frei Cristóvão de Santo Hilário (Figura 1). O que motivou a escolha da escola foi o fato de esta ser a escola mais antiga do município e por comportar a faixa etária de seis a doze/treze anos (dispostas entre o 1º e o 7º ano do Ensino Fundamental).

Figura 01. Localização da área de estudo. Lagarto/SE



Fonte: GOIS, 2016

Lagarto é um município que se insere na região centro sul do estado de Sergipe, ficando a 78 km da capital Aracaju, na mesorregião do Agreste, transitando-se entre o sertão, a oeste, e o litoral, a leste. Recebe influência direta das bacias do rio Piauí e Vaza-Barris. Limita-se ao norte com os municípios de Macambira, Campo do Brito e São Domingos; ao sul com os municípios de Boquim e Riachão do Dantas; a leste com Itaporanga D'ajuda e Salgado e a oeste com Simão Dias. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística), possui uma população de 102. 257 habitantes. O município abrange uma área de aproximadamente 2.036 km². Hoje, há mais de 100 povoados que o compõe (IBGE, 2016).

O município de Lagarto dispõe de uma múltipla oferta educacional através das Redes Públicas de Ensino (Municipal, Estadual e Federal), além da Rede Particular que se dividem entre os níveis Infantis: Creches e Pré-escolas; b) Ensino Fundamental; c) Ensino Médio; d) Educação de Jovens e Adultos (EJA); e) Educação Profissional, em Nível Técnico e Tecnológico; f) Ensino Superior, nas modalidades Presencial, Semipresencial e Educação à Distância (EaD) (LAGARTO, 2015).

As Redes Públicas também oferecem Educação em Jornada Ampliada, através do Programa Mais Educação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Deficiência, Transtornos Globais e Superdotação/Altas habilidades (LAGARTO, 2015).

Deste modo, a Educação Básica em Lagarto no ano de 2015 representou um quantitativo de 26.023 alunos matriculados e distribuídos entre 78 unidades de ensino da rede municipal, 12 escolas da rede estadual, 01 escola da rede federal e 15 estabelecimentos de ensino da rede privada, conforme a Tabela 1 (LAGARTO, 2015).

Tabela 01 – Número de alunos matriculados em Lagarto/SE no ano de 2015

Dependência Administrativa: Lagarto/SE	Matrícula inicial											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA	
	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Parcial	Integral e Subsequente	Fund.	Méd.
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral				
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.081	0	689	0	2.537	0	109	480
Estadual Rural	0	0	0	0	49	0	240	0	1.221	0	0	0
Municipal Urbana	430	78	740	0	1.482	410	1.837	349	0	0	1.002	0
Municipal Rural	339	0	1.103	0	2.015	1.678	2.033	681	0	0	423	0
Federal Urbana	0	0	0	0	0	0	0	0	0	777	0	10
Privada Urbana	380	0	738	0	1.823	0	934	0	355	0	0	0

Fonte: INEP/Censo Educacional 2015

2.2 Metodologia

Para construção desta pesquisa realizou-se 21 visitas técnicas a escola selecionada com objetivo de captar o maior número de informações necessárias.

A princípio foram realizadas visitas informais e subjetivas que tiveram o intuito de descrever e analisar, através das interações diárias do contexto escolar e das descrições do ambiente de atuação das crianças, as interpretações que as mesmas fazem acerca dos fatos que lhe são impostos. Para auxílio base na captura destas informações a pesquisa utilizou o método Etnometodológico. A Etnometodologia busca analisar os meios que o sujeito utiliza para realizar as atividades do seu cotidiano (COULON, 1995). Para Araújo (2012, p. 7):

A prática pedagógica é descritível, inteligível e analisável. Que fazer em constante fazer-se no mundo frente à realidade escolar. Por meio das descrições e dos relatos feitos acerca deles podemos perceber a reflexividade dos sujeitos que descrevem e constroem a realidade.

Heritage (1999, p. 348) enfatiza que “[...] cada situação de ação difere em maior ou menor grau de todas as outras e que em princípio, portanto, o mundo social consiste em um número indefinidamente grande de situações de ação diferenciáveis”.

Os sujeitos da pesquisa atuam diretamente no ambiente onde se inserem, suas exposições e seus entendimentos de realidade são basilares em estudos que inserem a Etnometodologia como enfoque metodológico. Entretanto, “como para a Etnometodologia é preciso que o pesquisador seja testemunha do que se dispõe a investigar [...]” (RIVERO, 2010, p. 7), a observação inclui o pesquisador no fato pesquisado, promovendo o acesso direto ao fenômeno que se investiga (ARAÚJO, 2012).

O termo Etnometodologia se refere nas suas raízes gregas às estratégias que as pessoas utilizam cotidianamente para viver. Tendo essa referência por norte, a pesquisa Etnometodologia visa compreender como as pessoas constroem ou reconstroem a sua realidade social. Para a pesquisa Etnometodológica, fenômenos sociais não determinam de fora a conduta humana. A conduta humana é o resultado da interação social que se produz continuamente através da sua prática quotidiana. Os seres humanos são capazes de ativamente definir e articular procedimentos, de acordo com as circunstâncias e as situações sociais em que estão implicados. A pesquisa Etnometodológica analisa deste modo os procedimentos a que os indivíduos recorrem para concretizar as suas ações diárias (FONSECA, 2002, p. 36).

Gerhardt e Silveira (2009, p. 41) enfatiza que “para estudar as ações dos sujeitos na vida quotidiana, a pesquisa Etnometodológica baseia-se em uma multiplicidade de instrumentos, entre os quais se pode citar: a observação direta, a observação participante, entrevistas, estudos de relatórios e documentos administrativos, gravações em vídeo e áudio”.

As interações analisadas no ambiente de abordagem da pesquisa foram descritas de maneira criteriosa, fazendo-se uso do procedimento técnico da observação. Gil (2012) destaca que este procedimento metodológico possibilita um elevado grau de precisão no que se dispõe a pesquisar. Os dados observados foram sistematizados por meio de um roteiro de entrevistas semiestruturado.

Demo (1995) enfatiza que a entrevista semiestruturada possibilita ao pesquisador descobrir a realidade. Minayo (1996) reitera que este procedimento pode ser compreendido como fenômeno que permite aproximar fatos ocorridos na realidade, da teoria existente para o assunto analisado, a partir da interação entre os mesmos. Além disso, os aspectos éticos e confidenciais foram respeitados na medida em que foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise criteriosa dos dados obtidos nas investigações a campo é de suma importância para que se possa chegar a um resultado detalhado e concreto do objeto de pesquisa. Deste modo, a referida pesquisa buscou englobar ao caráter dos dados coletados, aspectos de ordem quali-quantitativa, porém, ressalta-se que, os dados quantitativos foram utilizados para medir valores/porcentagens da amostra investigada, deste modo, a base investigativa da pesquisa se deteve efetivamente aos aspectos qualitativos investigados. Partindo desse pressuposto, compreende-se que o diagnóstico quantitativo se caracteriza por condensar algumas características, às quais de acordo com Santos Filho (2002),

[...] primeiro, defende o dualismo epistemológico, ou seja, a separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, vê a ciência social como neutra ou livre de valores; e terceiro, considera que o objetivo da ciência social é encontrar regularidades e relações entre os fenômenos sociais (p. 23).

Deste modo, pode-se compreender que, a separação dicotômica – sujeito/objeto – garantem eficácia científica, de caráter objetivo na busca por dados. Partindo da delimitação de um problema, designa-se hipóteses e indagações, possibilitando a aproximação dos

resultados pretendidos (ARAÚJO, 2009). O enfoque qualitativo da pesquisa, para Trivinõs (2008), pode ser compreendido por duas perspectivas:

Os enfoques subjetivistas-compreensivistas, [...] que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito. Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (p. 117).

Levando-se em consideração a primeira perspectiva traçada pelo autor, analisa-se que esta é a mais adequada para se compreender e entender as atividades realizadas pelos atores sociais da referida pesquisa, possibilitando ao pesquisador a compreensão real dos dados investigados. Esse mecanismo de pesquisa se solidificou por intermédio das ciências Antropológicas e Sociológicas, onde ressalta Trivinõs (2008, p. 121), que “o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender. Pelo menos, isto é o que o investigador intenta realizar”.

A natureza da pesquisa foi aplicada e o tipo desta, descritiva. Para TRIVINÕS (1987) a pesquisa descritiva determina daquele que investiga uma série de dados sobre o fato pesquisado pretendendo descrever os fatos e fenômenos da realidade que se busca investigar.

O tipo de observação se apresentou como participante. Na pesquisa participante o investigador se insere até determinado ponto como membro da comunidade/população que deseja pesquisar. A ideia central de sua entrada no grupo é ganhar a confiança, ser influenciado pelas características do meio e tornar os investigados conscientes do valor da investigação. Essa técnica de investigação participante acontece pelo contato direto do pesquisador com o elemento observado (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Gerhardt e Silveira (2009, p. 75) apontam que “a observação participante permite captar uma variedade de situações [...] que não são obtidos por meio de perguntas. Os fenômenos são observados diretamente na própria realidade. A observação participante apreende o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. BORBA (1983, p. 43) reitera que “é a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior”.

As investigações preliminares foram realizadas por fontes primárias (dados históricos, bibliográficos e estatísticos, informações, arquivos oficiais, registros em geral,

correspondência pública ou privada etc) e por fontes secundárias (imprensa em geral e obras literárias) (LAKATOS e MARCONI, 2003). Os dados coletados foram tabulados, tratados e analisados pelo Microsoft Office Excel e representados em forma de gráficos e tabelas. Ressalta-se ainda que, a seleção da amostra foi definida por critério aleatório, conforme descrito na Tabela 2.

Tabela 02. Amostra para estudar o quantitativo de alunos do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Frei Cristóvão de Santo Hilário.

<i>p' = proporção da característica observada nas amostras. Não tendo um pré-conhecimento desta proporção na população a ser investigada devemos trabalhar com um percentual de 50%, que fornece o maior segurança nos resultados da pesquisa. As proporções p' e q' são complementares e neste caso possuem o mesmo valor.</i>			
<i>Nível de confiança adotado na pesquisa. O mais utilizado é 95%, portanto a área da curva normal para a pesquisa é 1,96 em torno da proporção média de ocorrência a ser estimada para a população investigada.</i>			
<i>Erro amostral: representa o erro admitido pelo pesquisador na realização de pesquisas. O mais utilizado é o de 5%, podendo, no entanto utilizar um erro de até 10%.</i>			
INFORMAÇÕES BÁSICAS PARA DETERMINAR O TAMANHO DA AMOSTRA			
Tamanho da população (N)			619
(N - 1)			618
Proporção de ocorrência (p')			0,50
Proporção de não ocorrência (q')			0,50
Nível de Confiança (NC)	95%	z	1,96
Erro Amostral (Er)		5%	0,05
Fórmula para: $n = (z^2 * p' * q' * N) / (((N - 1) * Er^2) + (z^2 * p' * q'))$		191	indivíduos

Fonte: RIBEIRO, 2016

O cálculo amostral da pesquisa foi baseado na amostra aleatória simples. Esse tipo de amostra baseia-se na seleção de indivíduos a partir de uma listagem completa de toda a população investigada, onde, ao final chega-se a um quantitativo proporcional ao universo investigado (BRASIL, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Perfil do público-alvo investigado

As investigações da pesquisa deram início no primeiro semestre de 2016. Os meses de março e abril foram usados para observação do público-alvo, onde verificou-se as brincadeiras, conversas, interpretações e interações que as crianças reproduziam, individual e coletivamente, no intervalo das aulas (recreio). Os meses subsequentes foram usados para aplicação das entrevistas semiestruturadas, onde usou-se o instrumento técnico da gravação.

A partir dos resultados das análises, almeja-se que estes possam agregar valor a novas pesquisas desenvolvidas, onde se possa discutir a construção do autoconceito ambiental a partir de desenhos animados que se relacionam com o meio ambiente, investigando como estes são capazes de promover mudanças de condutas por intermédio da mídia televisiva.

As entrevistas iniciaram-se no dia 02 de maio e encerraram-se no dia 29 de julho do corrente ano. O turno vespertino foi o que mais se adequou ao enfoque da pesquisa (terceira infância). Os diálogos com as crianças ocorreram nos intervalos das aulas (recreio), que tinham a duração de 30 minutos. Por tarde, aproximadamente, foram entrevistadas entre quatro e cinco crianças, onde cada entrevista teve em média a duração de 6 a 10 minutos (Tabela 2).

Tabela 03 - Roteiro de visitas/entrevistas

Colégio Municipal Frei Cristóvão de Santo Hilário					
Períodos	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
Procedimento metodológico	Observação	Observação	Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas semiestruturadas	Entrevistas semiestruturadas
Número de visitas	03 visitas (04 semanas)	03 visitas (04 semanas)	05 visitas (04 semanas)	05 visitas (05 semanas)	05 visitas (04 semanas)
Número de crianças abordadas (por dia)	-	-	4/5 crianças	4/5 crianças	4/5 crianças
Tempo estimado das observações/entrevistas	60 minutos	60 minutos	6 a 10 minutos	6 a 10 minutos	6 a 10 minutos

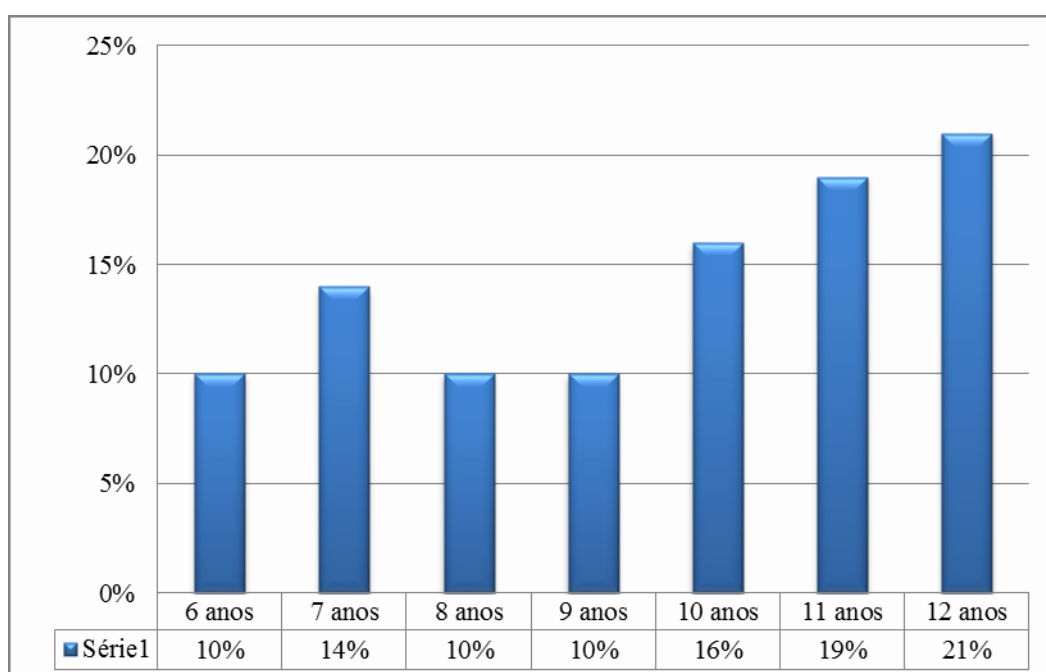
Fonte: Pesquisa de campo. Elaborado pela autora

Em termos quantitativos foram entrevistadas 191 crianças, que responderam as perguntas abertas e fechadas, auxiliadas por um roteiro semiestruturado (Apêndice). Neste

procedimento, todas as informações foram levadas em consideração, análise de texto (falado e escrito), observação direta da realidade, do comportamento evidente a partir de entrevistas e da observação participante (MOREIRA, 2004).

Dos 191 indivíduos entrevistados, 18 (10%) corresponderam ao grupo de 6 anos de idade; 25 (14%) ao grupo de 7 anos; 18 (10%) ao grupo de 8 anos; 19 (10%) ao grupo de 9 anos; 29 (16%) ao grupo de 10 anos; 34 (19%) ao grupo de 11 anos e 37 (21%) corresponderam ao grupo de 12 anos de idade (Gráfico 1).

Gráfico 01 – Distribuição de indivíduos por faixa etária



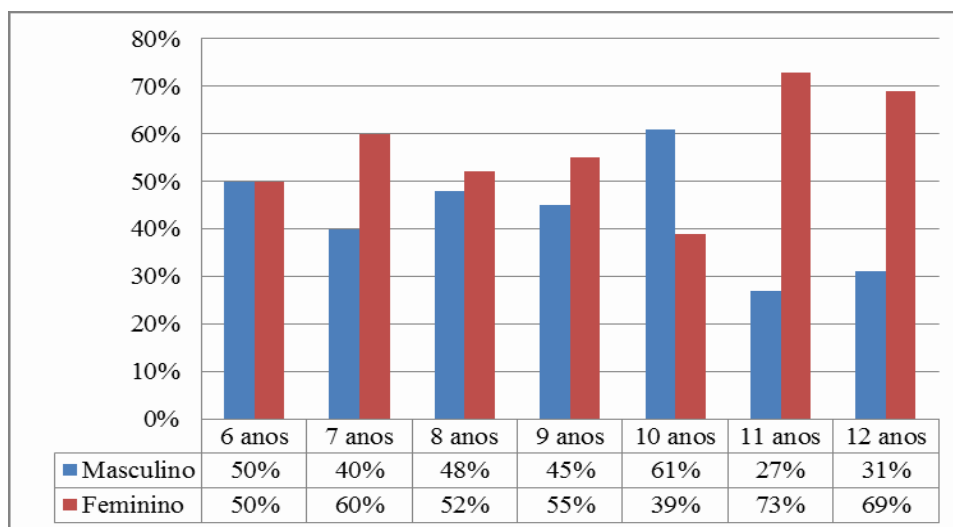
Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A média de idade não se apresentou como um parâmetro, tendo em vista que as crianças foram entrevistadas aleatoriamente, o único critério usado foi enquadrar-se a faixa etária disposta do objeto da pesquisa, no caso, a terceira infância (6 a 12/13 anos).

No que diz respeito ao sexo dos entrevistados, por faixa etária, o grupo de 6 anos representou 28 entrevistados, sendo 50% referente ao sexo masculino e 50% ao sexo feminino; o grupo de 7 anos apresentou 20, onde 40% representaram o sexo masculino e 60% o sexo feminino; o grupo de 8 anos compreendeu 23, sendo 48% do sexo masculino e 52% do sexo feminino; o grupo de 9 anos correspondeu 22, sendo 45% sexo masculino e 55% sexo feminino; o grupo de 10 anos evidenciou 33, 61% sendo do sexo masculino e 39% do sexo

feminino; o grupo de 11 anos representou 30, onde 27% sendo do sexo masculino e 73% do sexo feminino e o grupo de 12 anos correspondeu 35, onde 31% representou o sexo masculino e 69% o sexo feminino (Gráfico 2).

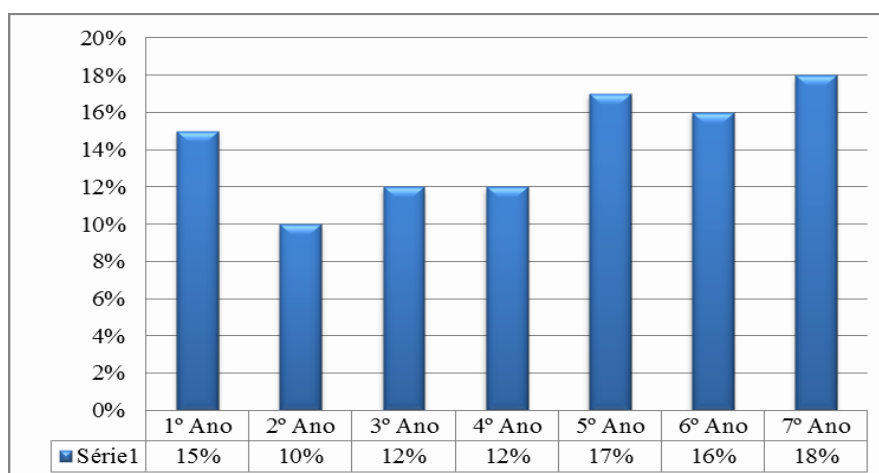
Gráfico 02 – Distribuição de indivíduos por sexo/faixa etária pesquisada



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

No que diz respeito ao grau de escolaridade, os dados coletados evidenciaram que 15% dos entrevistados compreenderam o grupo de alunos matriculados no 1º ano fundamental; 10% ao 2º ano; 12% ao 3º ano; 12% ao 4º ano; 17% ao 5º ano; 16% ao 6º ano e 18% ao 7º ano (Gráfico 3).

Gráfico 03 – Quantitativo de indivíduos por nível de escolaridade



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

A análise do perfil do público-alvo investigado se apresentou como recurso fundamental para analisar as questões norteadoras da pesquisa, tendo em vista que, a partir desses dados, foi possível traçar aspectos fundamentais para compreender a realidade do público observado. Deste modo, a compreensão das experiências e do contexto dos sujeitos deve ser considerada, para que haja confiabilidade nos aspectos investigados na pesquisa.

3.2 A influência da mídia televisiva na formação sociocultural da terceira infância

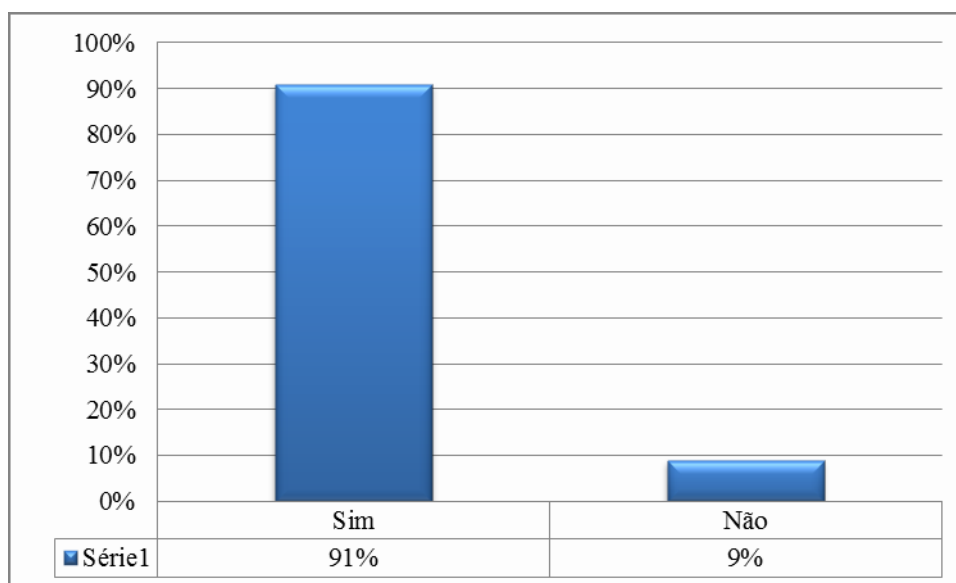
O ambiente escolar se apresenta como espaço propício para investigações de diversas naturezas. Neste espaço, elementos que envolvem cultura, interação social e meios de comunicação têm se apresentado como temática recorrente na última década. Nesta atmosfera de interação coletiva infantil, as crianças são instigadas a imprimir suas identidades e interagir com realidades divergentes. Soma-se a isso o papel exercido pela cultura midiática global que tem delineado o surgimento de novas identidades culturais (ODINILO, 2015).

É na terceira infância que as crianças iniciam seu processo de aprendizagem sistemática, adquirindo autonomia e independência em relação aos seus desejos pessoais, “[...] elas tem grandes avanços no ato de pensar, no julgamento moral, na memória e na capacidade de leitura e escrita. Diferenças individuais se tornam mais evidentes, e as necessidades especiais mais importantes [...]” (PAPALIA et al., 2009, p. 329).

Nessa fase, as crianças “[...] conseguem realizar muitas tarefas em um nível muito mais elevado [...]. Elas compreendem melhor conceitos espaciais, causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo, conservação e números” (PAPALIA et al., 2009, p.352). Logo, a capacidade de tomada de decisão, independência e criticidade começam a fazer parte do seu cotidiano.

Deste modo, durante as entrevistas buscou-se investigar a compreensão das crianças sobre determinados assuntos - mídia, meio ambiente, desenhos animados – resultantes das interações sociais que desempenham cotidianamente e das competências e habilidades provenientes da idade escolar. Assim, as crianças foram instigadas a expressar sua opinião sobre os desenhos animados, onde 91% dos entrevistados afirmaram que gostam e assistem as animações televisivas e 9% revelaram não gostar de tais animações, preferindo programas esportivos e telejornais (Gráfico 4).

Gráfico 04 – Recorrência de crianças que gostam/assistem desenhos animados na tevê



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Na década de 40, início da comercialização da tevê, este meio de comunicação passou a ser apresentado como a mídia de maior importância no dia-a-dia das crianças em quase todo o mundo. Esta relação tem inspirado diversas pesquisas acadêmicas, objetivando entender o vínculo criado entre a criança e a televisão (PECORA, 2007).

Burke e Briggs (2006) relatam que nas duas últimas décadas, as novas tecnologias da informação foram responsáveis por mudanças significativas no cotidiano das pessoas. Logo, o surgimento de novos mecanismos de interação social representou a disseminação de uma sociedade mais interativa. “O acesso aos programas televisivos a uma grande parte da população brasileira, em expansão e variedade, deve integrar a agenda de debates e de interesse de educadores, professores e agentes de formação cultural nos dias atuais” (SOUZA e SANTOS, 2013, p. 2).

Nos últimos cinco anos, no Brasil, evidenciou-se que os programas de tevê têm passado por transformações significativas, visando atender ao público mais crítico.

Shimabukuro (2009, p. 128) enfatiza que:

As crianças estão cada vez mais competentes no uso das [...] mídias, sendo capazes de [...] criar seus próprios conteúdos, inclusive. Seus hábitos estão se modificando, assim como o grau de exigência em relação ao conteúdo

oferecido, o que gera a necessidade de criação de diferentes serviços, muito mais motivadores e interativos [...].

Com o público infantil mais crítico, os difusores de informação via televisão precisam estar mais atentos para não perder a audiência dos “pequeninos”, pois, com a diversificação dos meios de comunicação *online* faz-se necessário a criação de estratégias inteligentes que visem a permanência das crianças na frente da tevê. Shimabukuro (2009, p. 151) relata que:

Nos últimos anos, as crianças passaram a ter uma participação maior no processo de criação de conteúdos para televisão, sendo eles interativos ou não. A Nickelodeon, por exemplo, antes mesmo de produzir o piloto de um novo programa, costuma primeiramente consultar a opinião das crianças sobre o roteiro e a história do episódio.

Deste modo, os produtores midiáticos minimizam gastos desnecessários e customizam tempo, investigando o que as crianças gostam e o que querem ver, podendo ainda elencar pontos fortes e fracos das ideias propostas para a produção da mídia infantil.

Neste cenário, questões que se referem ao formato técnico da tevê também entram no centro de discussões, onde se tem buscado satisfazer o novo perfil dos telespectadores. Souza e Santos (2013, p. 2), apontam que:

No contexto brasileiro são possibilidades já concretizadas a TV de alta definição, a WebTV, a TV digital e, ainda, os celulares com TV, tecnologia 3G, resultado de parcerias entre as redes telefônicas e os produtores de mídia. Aliados a esse arsenal tecnológico surgem novos cenários relacionados à autoria e aos formatos de mídias que possibilitam a produção, divulgação e disseminação de programação alternativa.

Os autores Souza e Santos (2013) chamam atenção para esta tendência, onde, os atores sociais se apresentam não como meros consumidores, mas como reprodutores de uma opinião fundamentada em princípios individuais e coletivos, modificando os padrões tendenciosos de uma sociedade sem reflexividade. Sobre esta discussão, lê-se:

Na filosofia, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, tais discussões demarcaram, historicamente, uma hegemonia de pensamento segundo a qual todo *sujeito* é portador de um pensamento racional operante. Na modernidade predominou a afirmação do sujeito com o ser racionalmente constituído pelo *cogito*, formalmente percebido através de sua consciência pensante e fatidicamente analisado a partir de sua interioridade, ou seja, o mundo “eu” (SOUZA; SANTOS, 2013, p. 4).

Frente a esse contexto, Filho (2005) esclarece que, diante da emancipação desses desejos, o consumo físico de novos aparelhos também é posto em evidência. Para Filho (2010, p. 147):

Atualmente, são inúmeras as transformações pelas quais o aparelho de TV tem passado, e essas transformações é que estão (re) configurando a Televisão como veículo de comunicação. TV de Plasma, TV de LCD, OLED, em 3D, telas gigantes, e por fim, a digitalização do sinal enviado pelas emissoras até os receptores, impondo assim, uma adaptação de toda a indústria televisiva a este novo cenário.

Tapscott (1999) revela que a autoexpressão do novo tem se tornado uma necessidade indispensável na vida das crianças e dos jovens por este grupo estar cada dia mais preocupado com a inclusão social, e de tal forma, considerando questões basilares, como o acesso à informação, opiniões e direitos.

Estas novas formas de inclusão social têm sido recorrentes porque a nova geração tem experimentado e usufruído de maneira mais consolidada as inovações e mudanças destas duas últimas décadas, onde se busca novos saberes e a melhoria no modo como as coisas são feitas (GOBBI, 2010). “[...] as crianças da era digital esperam que as coisas aconteçam, porque em seu mundo as coisas acontecem rapidamente” (TAPSCOTT, 1999, p.71).

A televisão, por se apresentar como um meio de comunicação popular, pertence ao dia-a-dia das crianças, possibilitando o acesso a uma gama de informações globalizadas, passando a enxergar a criança não somente como um telespectador passivo, mas também como uma consumidora (MONTEIRO, 2010). “[As crianças] esperam mais do que assistir aos conteúdos gerados pelos canais, elas querem intervir nos programas e na programação do seu canal favorito” (SHIMABUKURO, 2009, p. 149).

De acordo com Moura (1999), as mudanças nos padrões de consumo da sociedade refletiram no público infantil, ou seja, um indivíduo que consome (compra e gasta) tem opinião própria para opinar, e consequentemente, se tornar produtora de lucros para os negócios. Atualmente a criança não é vista apenas como consumidora de produtos para si, mas também como influente direta das tendências contemporâneas, ampliando o cenário de produtos consumidos e influenciando o consumo dos adultos.

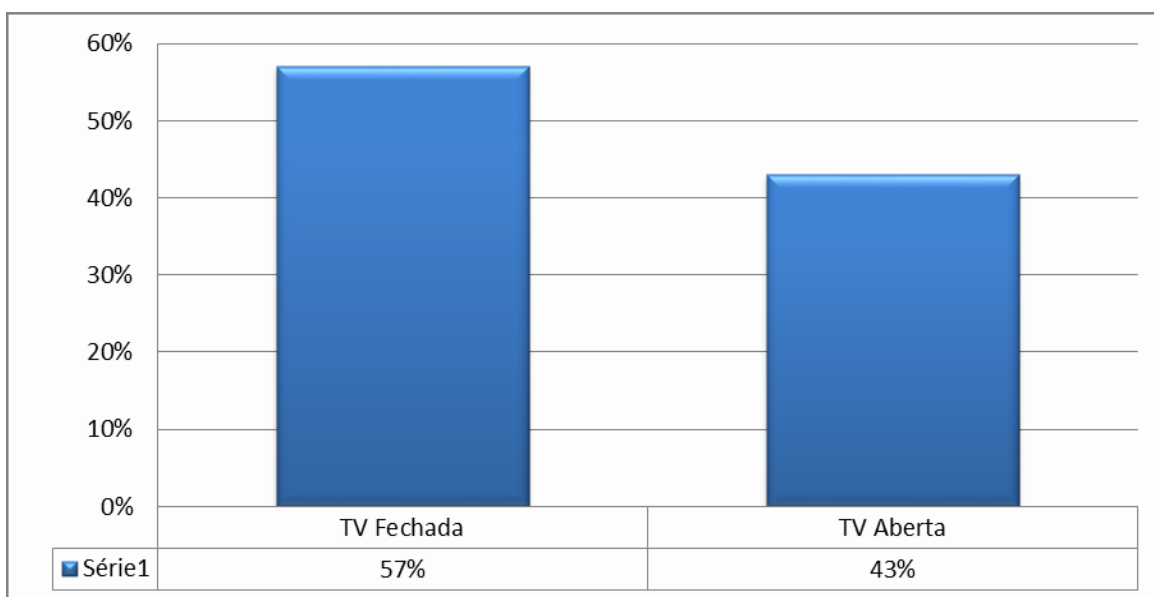
“[...] TV programmes are not just TV programmes: they are also films, records, comics, computers games and toys – not to mention T-shirts, posters, lunchboxes, driks, sticker albums, food, and a myriad of other products. Children’s media culture increasingly crosses the boundaries between texts and between traditional media forms [...] (BUCKINGHAM, 2000, p. 90)¹.

Campos e Souza (2003) ressaltam que a infância transformou seu território social, deixando em segundo plano sua condição de inapta e adotando a função de consumidora, modificando sua maneira de se inserir no mercado consumidor.

As crianças [...] emergem como potenciais consumidores do mercado de bens culturais, e a televisão é o principal veículo desse mercado. As possibilidades de atendimento aos interesses do mercado não se limitam ao consumo imediato, mas também incute nas consciências infantis a lógica do mercado e do consumo, formando os consumidores [...] (MONTEIRO, 2010, p. 13).

Tal fato emerge quando, ao analisar o percentual de audiência dos desenhos que se relacionam com a temática ambiental, verifica-se que 43% são visualizados na tevê aberta e 57% são visualizados na tevê fechada (Gráfico 5).

Gráfico 05 – Percentual de audiência dos desenhos na tevê aberta e na tevê fechada



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

¹ Tradução livre: “[...] Programas de TV não são apenas programas de TV: são também filmes, discos, quadrinhos, jogos de computador e brinquedos - para não mencionar camisetas, cartazes, lancheiras, drinks, álbuns de vinheta, comida e uma miríade de outros produtos. A cultura midiática dos meios de comunicação atravessa cada vez mais as fronteiras entre os textos e entre as formas de mídia tradicional [...]”.

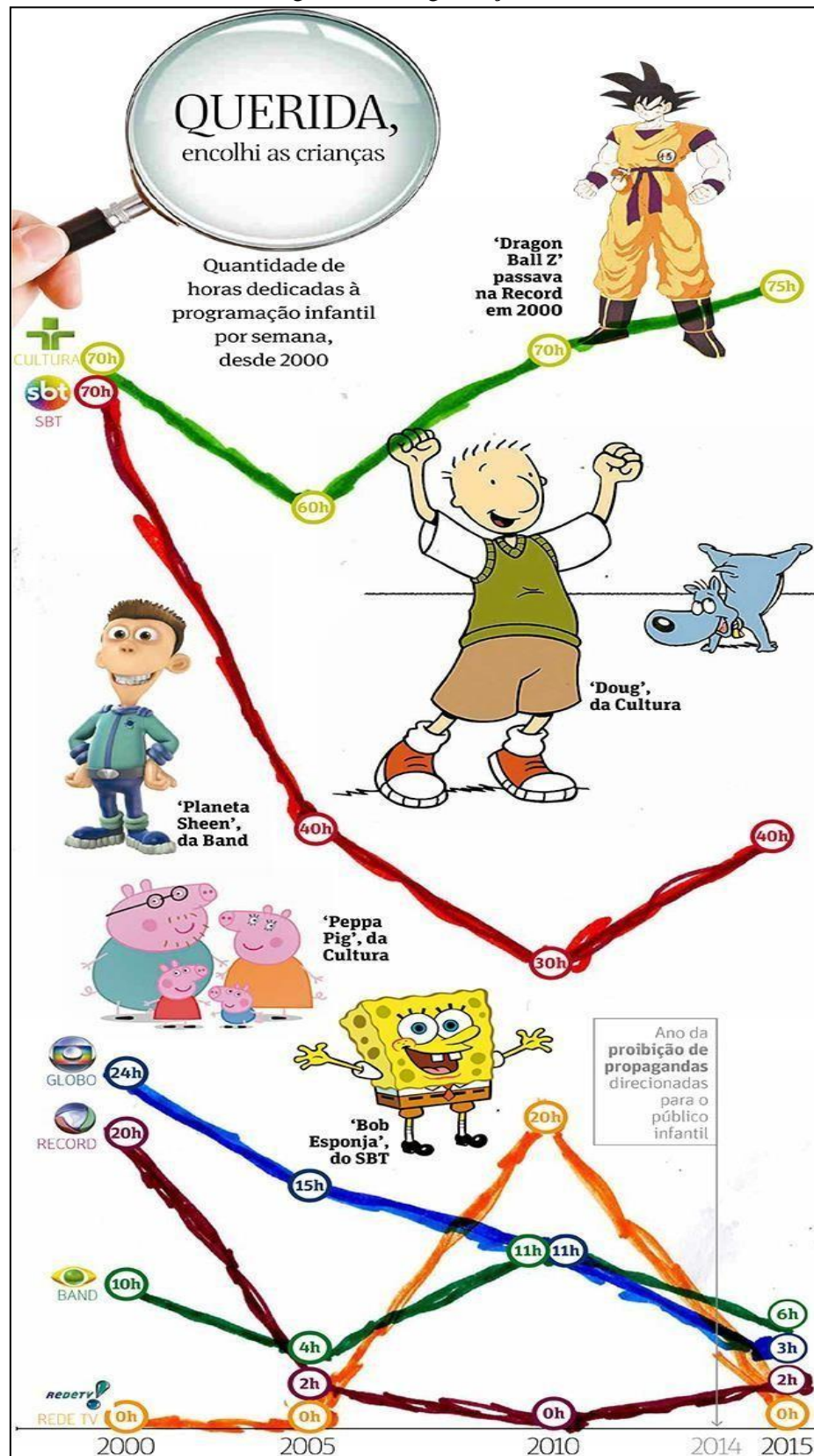
O acesso à tevê fechada permitiu ao público-alvo investigado a possibilidade de acesso a „novos“ desenhos animados, diferente dos poucos que ainda resistem na tevê aberta.

“[...] existem fortes tendências que podem ser consideradas relevantes [...] para o mercado de programação infantil brasileiro. Com a adoção do sistema digital no Brasil, é muito provável que o número de canais dedicados às crianças aumente consideravelmente, em paralelo à queda da audiência infantil nos principais canais abertos [...]” (SHIMABUKURO, 2009, p. 137).

Desde o ano 2000, pesquisas têm registrado uma queda exponencial de programas infantis registrados na tevê aberta, um dos motivos para a ampliação desse cenário é retratado no aumento significativo da tevê por assinatura (Discovery Kids, Disney Channel, Cartoon Network, TNT, Nickelodeon), no consumo da mídia online e na criação do Projeto de Lei (PL) 5921/2001 que teve por objetivo a criação de regras claras para publicidade direcionada ao público infantil.

O PL atualmente se encontra na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). No mês de março, em 2014, o deputado Arthur Maia foi incumbido de analisar os pré-requisitos constitucionais, legais e jurídicos para compor um parecer, posteriormente o parecer deve ser votado na CCJC, que farão o julgamento final do projeto antes de ir para o Senado. Em maio de 2015 realizou-se uma chamada pública com representantes de distintas entidades para discutir o PL em Comissão (Figura 2).

Figura 02 - Programação infantil na tevê



Fonte: Folha de São Paulo, 2015 (Disponível em

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1645333-programacao-infantil-vive-queda-na-televisao-aberta.shtml>).

Os canais de televisão TV Cultura, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), Globo, Rede Record, TV Bandeirantes (Band) e Rede TV já vinham diminuindo o tempo gasto com desenhos infantis na programação diária quando, em 2008, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), solicitou ao professor Yves de La Taille a criação de uma cartilha sobre “Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança”, que institui diretrizes teóricas e psicológicas sobre a regulamentação da publicidade infantil no Brasil. As diretrizes da cartilha põem em cheque a capacidade das crianças de compreender a mensagem transmitida pelos desenhos animados.

Contudo, mais uma vez, alguém poderia dizer que as pessoas são o bastante inteligentes e fortes para não se deixarem manipular pelas publicidades. Admitamos que isso seja verdade para os adultos, mas será que o é para as crianças?! Agora, sim, estamos numa problemática tipicamente infantil. Uma pergunta feita no documento coloca bem a questão: “Em relação à publicidade infantil, existe a preocupação em saber se o público-alvo tem condições de avaliar a importância, o interesse e a capacidade de aquisição do que se anuncia?” (CFP, 2008, p. 12).

As indagações impostas na cartilha limitam a inteligência infantil no sentido de acreditar que as crianças não possuem capacidade suficiente para tomar decisões, criticar, indagar e questionar a programação infantil televisiva. “Na medida em que os indivíduos adquirem a competência necessária para dar um sentido ao seu meio ambiente, os procedimentos interpretativos devem, pois, comportar propriedades invariantes do raciocínio prático” (COULON, 1995, p. 20).

A produção da CFP não levou em consideração que a tevê permite as crianças à oportunidade de interagir com os programas, aumentando as possibilidades de expor suas opiniões, introduzir suas ideias, questionar o que vê. A capacidade interativa futura da tevê possibilitará que os telespectadores participem ativamente, desde a elaboração de perguntas até o pedido de informações complementares (GOBBI, 2010). Além disso, o caráter interativo propicia instigar o tipo de conteúdo que interessa ao telespectador, já que as pautas são direcionadas pelas motivações dos usuários, em detrimento daquelas que são impostas pelos veículos comunicativos (TAPSCOTT, 1999).

Fischer (2001, p. 12) afirma que “[...] a TV torna visível para nós uma série de olhares de pessoas concretas – produtores, jornalistas, atores, roteiristas, diretores, criadores, enfim, de produtos televisivos – a respeito de um sem número de temas e acontecimentos”. Para a

autora, ao assistirmos à TV, “[...] é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar” (FISCHER, 2001, p. 12).

De fato, a indústria informacional televisiva busca atingir metas que sejam capazes de atrair um padrão consumista/capitalista desencadeando na contemporaneidade, “[...] A televisão regula modas, consumos, modelos de comportamentos, validando-os, por meio da mensagem reiterada e da fruição imediata, característica da linguagem que ela produz” (MIRANDA, 2009, p. 12). Mas, não somente e, para isso. Schneider (1987, p. 2) enfatiza que “As crianças não são facilmente entretidas ou persuadidas; elas não assistirão qualquer coisa colocada em sua frente, e não comprarão (ou pedirão para comprar) tudo que é espertamente anunciado para elas. Na realidade, as crianças são inteligentes, críticas e céticas. [...] elas não são facilmente enganadas”.

Gadotti (1997) ressalva que a tevê pode ser um instrumento informacional mais acessível para as classes, porém, o autor chama atenção para o fato de que precisamos ser mais que receptores, precisamos ser emissores de ideias. Pois, a cultura midiática se apresenta como um conhecimento complementar para a escola, despertando a disseminação de temas variados, como, violência, solidariedade, meio ambiente. “[as crianças] estão igualmente expostas à cultura midiática” (p. 22). Nesse processo, a globalização vem agregar valores capazes de (re) ordenar os discursos midiáticos, levando as crianças a tornarem-se mais críticas no tratamento das informações que possuem acesso. Para Sarmiento (2001, p.15):

[...] a globalização da infância é hoje resultante de processos políticos (por exemplo, por efeito da regulação introduzida por instâncias como a Unicef, a OIT, etc.), processos econômicos (por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para a infância), processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais (por exemplo, a institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas).

Santos (1997, p. 90) avalia a globalização como o “conjunto de relações sociais e culturais transacionais”. Para Libâneo, Oliveira e Toshio (2007, p.51), esta se apresenta como “uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa do desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”.

As abordagens expressam mudanças no desencadeamento das relações sociais e necessitam de uma análise criteriosa, a fim de evidenciar como essa nova conjuntura tem

contribuído para a mudança de comportamento das crianças. Sarmiento (2004, p.19) elucida que: “A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias”.

Partindo dos pressupostos mencionados, é possível entender que as crianças possuem um arcabouço de independência superior aos „padrões” impostos pela mídia televisiva, tendo se desligado das feições de “[...] criança frágil, inocente, dependente e incapaz”, emancipando formatos de “[...] forte, poderosa e competente, coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura” (ANDRADE, 2010, p. 66).

Nesta perspectiva a criança é reconhecida como indivíduo atuante, adequado, com potenciais desenvolvidos desde o momento que nasce; aprendendo e construindo conhecimentos no desenrolar das interações sociais (ANDRADE, 2010).

Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.71) é necessário reconhecer que a construção da infância perpassa pelos seguintes entendimentos:

[...] as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito; [...] as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância: as crianças contribuem para os recursos e para a produção social, não sendo simplesmente um custo e uma carga”.

Deste modo, atrela-se a criança uma nova postura cidadã, com direito a ser ouvida, cabida de liberdade e expressividades próprias (MOSS, 2002). É nessa emancipação da infância que os artefatos socioculturais vão interagindo entre si e ganhando novos formatos, quando há um confronto de ideologias, no ver, pensar, sentir, agir. A cultura é remodelada e vai ganhando nova conotação.

Entende-se por formação sociocultural contemporânea o conjunto de experiências ocorridas no mundo da cultura, produzida pelo homem contemporâneo e socialmente demarcada pela negociação de sentidos entre os atores sociais em um determinado contexto social, numa dada circunstância histórica: a contemporaneidade (SOUZA e SANTOS, 2009, p. 5).

O pensamento culturalmente mediado pode ser identificado não somente pelos artefatos que conduzem o comportamento, mas também pelas possibilidades que levam o pensamento a ocorrer, logo, essas manifestações direcionam o homem ao ponto principal, onde todo comportamento humano precisa ser entendido, ou seja, o seu próprio contexto de atuação (COLE, 1998).

Sendo assim, pode-se considerar aspectos de formação sociocultural como apropriação de artefatos simbólicos, o modo de se portar, interagir, emitir opinião sobre determinado assunto, a maneira como se incorpora o novo, por intermédio dos elementos sociotécnicos da tecnocultura e das ferramentas tecnológicas informacionais. “A formação das relações humanas na contemporaneidade perpassa pela junção dos aparatos técnicos, científicos e humanos. Os atores sociais se apresentam como seres produzidos coletivamente [...] em diferentes contextos” (SOUZA e SANTOS, 2009, p. 9).

Neste cenário é perceptível que tanto o conhecimento técnico quanto o cultural, passam a se tornar instrumentos basilares para a compreensão das novas relações que se desencadeiam no rol da inteligência coletiva. “É fundamental analisar a formação dos grupos sociais contemporâneos, explicitando as relações socioculturais partilhadas por indivíduos tecnologicamente situados numa sociedade midiática demarcada por aparatos tecnológicos” (SOUZA e SANTOS, 2009, p. 9).

Esses novos grupos sociais representam o que Mafessoli (1998) chama de corpos tribais. Para o autor, a pós-modernidade liberta as emoções, aflorando formatos existenciais novos que abrem à força os imperativos morais e ampliam a criação coletiva de ideias e ideais.

O autor faz emergir o que ele chama de desindividualização, ação isenta de individualidade, apoiada na alteridade, conexão, afabilidade e interesse comum “que se integram, sobretudo numa variedade de cenas e de situações que só valem porque [são] representadas em conjunto” (MAFFESOLI, 1998. p. 20).

3.3 Desenhos animados e o meio ambiente: o desenrolar das condutas pró-ambientais

Durante a disseminação de grandes eventos ambientais, a exemplo da Rio+20, ocorrido no Brasil, em 2012, assuntos como consciência ambiental, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, conservação e preservação ambiental começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas por intermédio da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. “Na primeira metade do século XX, a natureza era cenário para os desenhos. Hoje eles refletem as complexas relações do homem com o meio ambiente” (PARDINI, 2008, p. 22).

O tratamento com a questão ambiental faz emergir no cidadão o desejo de buscar alternativas para as recorrentes transformações advindas da globalização, dos sistemas de produção e da mundialização do capital (FONTES, 2016). Por isso, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), por intermédio da resolução 001 traz os conceitos, deveres e diretrizes gerais, considerando, em seu artigo 1º, que:

Impacto ambiental é qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam a saúde a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente e a qualidade dos recursos ambientais (CONAMA, resolução 001, de 23 de Janeiro de 1986, Art. º).

Por essa razão é cada vez mais frequente a disseminação de assuntos relacionados a referida temática. A problemática ambiental tem gerado impactos negativos sobre a qualidade de vida da população, frente a isso, Moura (2012, p. 24) ressalva que “[...] a sustentabilidade do desenvolvimento só ocorrerá se houver estabilidade do processo (industrial ou urbano) e redução das atividades agressoras”.

Criar uma relação harmoniosa entre o meio ambiente e a sociedade não é tarefa fácil, por isso, faz-se necessário a mobilização dos meios de comunicação a fim de alertar a população sobre a real situação qual o meio ambiente se encontra. Para Rodrigues, Malafaia e Castro (2008, p. 145) “[...] a participação social é fundamental para o sucesso do monitoramento e gerenciamento dos recursos [naturais], pois quando a sociedade tem consciência da importância da conservação do meio ambiente, o gerenciamento é facilitado”.

Nesse cenário, os desenhos animados acopladas de cor, ilustração, sons e imagens, têm inserido em seus episódios temáticas relacionadas à reciclagem de lixo, efeito estufa, energia limpa, conservação da fauna e da flora, gestão racional dos recursos hídricos, objetivando inserir o público infantil nesse ambiente, por intermédio do dinamismo interativo. “A experiência da infância hoje se situa no contexto da cultura midiática de alcance global, povoada por imagens, sons, signos e sentidos [...]” (ODININO, 2015, p. 890). Logo, os desenhos animados que abrangem a temática ambiental têm se tornado sucesso de público e audiência, marcados pela visibilidade global, representando um faturamento exponencial de milhões no mundo inteiro.

A composição dos desenhos animados dos episódios infantis e não infantil hoje na TV – reproduz e perpassa temas geradores de discussões sobre meio ambiente. A poluição urbana, desmatamento, caça ilegal, água, povos nativos, urbanismo, e consumismo caracterizam temas transversais, que inspirados nos estudos ambientais, provocam abordagem críticas dos personagens e cenas (BRANDÃO, 2009, p. 23).

Rocha (1999) enfatiza que a infância pode ser investigada a partir de uma intenção estreada nas ciências sociais, que tem por objetivo enaltecer as vivências dessa fase pela via do lúdico, da ideia, da criação, da valorização de seus saberes e de suas produções. “Quanto às mídias, estas inauguram, por meio da expansão tecnológica, a possibilidade de um imaginário compartilhado em nível global que dissemina visões e modelos hegemônicos, a partir de suas narrativas” (ODININO, 2015, p. 889).

Costa, Santos e Menezes (2009, p.1) observam que a formação do ser humano ocorre “[...] a partir do processo educativo do qual faz parte. Daí a necessidade de se considerar as relações sociais e o processo educacional como importantes para [...] o desenvolvimento dos seres humanos”. Desde modo, observa-se que as relações no ambiente de formação de cada indivíduo são resultados de trocas de diálogos, experiências, opiniões individuais e coletivas.

As crianças em idade escolar apresentam um comportamento pró-social mais incisivo, são mais empáticas e conseguem se relacionar de maneira mais coerente frente a alguma situação/problema (EISENBERG, FABES e MURPHY, 1996).

Deste modo, a criança é reconhecida como indivíduo singular e único, possuído capacidade de produzir sua cultura individual e coletivamente, logo, a sociedade é capaz de reconhecer sua função no meio qual desenvolve suas perspectivas de vida. A interação social

estabelecida pela criança reflete em seu modo de pensar, agir, se comportar, (re) produzindo seu espaço de desenvolvimento deste seu nascimento até a vida adulta (MIRANDA, 2009).

Para Souza e Kramer:

Ela [a criança] é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. [...] Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social, e vão se fazendo nessa história, cidadãos de pouca idade que são muito mais do que exemplos de fases de uma escala de desenvolvimento (1991, p. 70).

Deste modo, é notório que o ambiente escolar seja propício para o desencadeamento de tais relações. “A criança se desenvolve ao ser educada/formada de modo que o processo de maturação se manifesta e se produz no processo da educação e ensino” (COSTA, SANTOS e MENEZES, 2009, p. 1).

Nesta perspectiva observa-se que o contexto sociocultural e territorial tem se apresentado como principal eixo de abordagem para a compreensão da maneira como as informações são ressignificadas e apropriadas em seus ambientes de atuação.

Portanto, foi solicitado as crianças que expressassem sua definição de Meio Ambiente, onde se obteve as seguintes respostas:

11 anos (menino): “Meio ambiente é uma coisa muito importante, nós não podemos jogar lixo no parque”.

10 anos (menino): “Para mim o meio ambiente é muito importante. As árvores, o oxigênio e sombra para nós, a água nos deixa hidratados e outros elementos do meio ambiente favorecem o nosso lado (...)”.

07 anos (menino): “Eu acho que muito desmatamento no meio ambiente causava extinção de vários animais e a falta de água em vários locais do estado”.

12 anos (menina): “O meio ambiente é um lugar, um tipo de refúgio para os animais, lá não há poluição [há] ar fresco. É calmo com sons de animais, pena que o homem está destruindo, cortando árvores e matando animais”.

08 anos (menino): “O meio ambiente é uma fonte de recursos vivos que não deveria ser destruído porque é uma coisa de que se alimenta, respiramos. Contudo, homens destroem tudo apenas para construir casas e etc”.

11 anos (menino): “Eu amo o meio ambiente”.

12 anos (menino): “O meio ambiente é uma coisa para gente cuidar e conservar”.

08 anos (menino): “O meio ambiente é um paraíso para nós, porque sem as árvores e as plantas nós não estaríamos vivos por causa do oxigênio”.

12 anos (menina): “O meio ambiente pra mim é cuidar das plantas, não poluir a natureza e tudo mais”.

12 anos (menina): “O meio ambiente é muito importante, pois sem ele não existiria vida”.

06 anos (menina): “Meio ambiente é um local onde as plantas se abrigam e tem a presença da natureza”.

12 anos (menina): “O meio ambiente pra mim é toda natureza, aquelas diversas espécies de árvores de todos os tipos de verdes. As grandes águas dos mares, o azul do céu, as cores dos pássaros e dos outros animais”.

9 anos (menina): “O meio ambiente é uma obra prima de Deus que devemos preservá-lo”.

10 anos (menina): “O meio ambiente é muito importante, pois sem ele não existiria vida”.

12 anos (menina): “Como todos nós sabemos o meio ambiente é muito importante para nós, às árvores, por exemplo, ajudam a nossa respiração e isso já é uma prova pra não desmatar o meio ambiente”.

11 anos (menina): “Pra mim o meio ambiente é muito bom, mas só se a gente preservar. Eu gosto muito do meio ambiente, pois meu pai tem um sítio e eu gosto de ficar descalço, andar de cavalo e etc. Eu amo o meio ambiente”.

A aproximação do homem frente às discussões ambientais começa a fundamentar-se a partir da década de 1970 quando Layrargues (2002) demarca o período da constituição da Sociologia Ambiental, onde este representa uma proposta de analisar as várias relações que existentes entre homem e natureza.

Para Layrargues (2002) a sociologia foi repreendida pelas intempéries ambientais tardiamente. Porém, é evidente que após o início das discussões houve uma preocupação entre seus fundadores, no sentido de sistematizar seu campo de abordagem e delimitar a intensidade de seu alcance.

[...] a educação ambiental se tornou um fenômeno social que passou incólume e desapercibido a ponto de ter sido sistematicamente ignorado por quase vinte anos de existência da sociologia ambiental. Abandonada à sua própria sorte, a ausência de uma reflexão sociológica sobre a educação ambiental tem se configurado como um severo fator limitador de seu refinamento conceitual, caracterizando assim, um triste empobrecimento teórico dessa prática educativa (2002, p. 2-3).

Hannigan (1995) relata que a preocupação ambiental é constante e oscila ao longo do tempo. Além do mais, para o próprio autor, as questões ambientais precisam ser tratadas pelos indivíduos, pela mídia, pelas corporações, a fim de definir seu estado e tomar as decisões cabíveis para a resolução dos problemas elencados. “[...] em março de 1965 [...] inaugura-se uma trajetória de crescente interesse entre aqueles preocupados com a conversão de comportamentos e valores sociais antisustentabilistas para sustentabilistas” (LAYRARGUES, 2002, p. 3).

De acordo com a resolução CONAMA 306/2002 Anexo I Das Definições, inciso XII: “Meio ambiente é o conjunto de condições, leis, influencia e interações de ordem física, química, biológica, social, cultural e urbanística, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”. Assim sendo, de acordo com a Constituição Federal (No Art. 225) “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida impondo-se ao Poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

O sentido de educação, ambientalmente, hoje vai além de sensibilizar a população para o problema. Não basta mais sabermos o que é certo ou o que errado em relação ao meio ambiente. Só a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua preservação por nossa sociedade. Precisamos também, superar a noção de sensibilizar, que a maior parte das vezes é entendida como compreender racionalmente. Sensibilizar envolve também o sentimento, o amar, o ter prazer em cuidar, a forma como cuidamos dos nossos filhos. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento a natureza (GUIMARÃES, 2004, p. 86).

Deste modo, torna-se evidente a necessidade de unificar teoria e prática a fim de superar os recorrentes problemas ambientais e sociais. Não basta apenas "lutar por uma nova cultura na relação entre o ser humano e a natureza, sem ao mesmo tempo lutar por uma nova sociedade" (LAYRARGUES e LIMA, 2011, p. 7). Na prática, essas mudanças precisam caminhar juntas com ações consolidadas, para que possam atingir a raiz e a causa dos problemas socioambientais.

Nesse sentido, análises dos discursos ambientalistas em desenhos animados, programas de TV e outros materiais presentes nas mídias de comunicação de massa são uma frente de pesquisas que pode oferecer importantes subsídios para a compreensão da constituição histórica do próprio campo [ambiental] (KAPLAN, 2013, p. 5).

Frente a esse cenário as crianças materializam consigo conceitos ambientais visivelmente moldados em seus ambientes de interação social, interagindo com os conceitos inaugurados na mídia, na ciência, na política, porém, estas expressam a legitimidade do que acreditam fazer sentido, compreendendo a importância do cuidado e da conservação ambiental, estreando conceitos individuais e coletivos. Por mais que recebam um montante de informações associadas à referida temática.

As crianças tendem a observar, de início, as ações mais simples e mais próximas à sua compreensão, especialmente aquelas apresentadas por gestos

ou cenas atrativas ou por pessoas de seu círculo afetivo. A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construírem um processo de diferenciação dos outros e consequentemente sua identidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Neste sentido, o acesso informacional da criança, por intermédio da observação atenta, se apresenta como uma importante ferramenta de análise crítica. A televisão é um instrumento inserido no cotidiano das crianças capaz de promover, desafiar e instigar a interação crítica de seus telespectadores (BACCEGA, 2000).

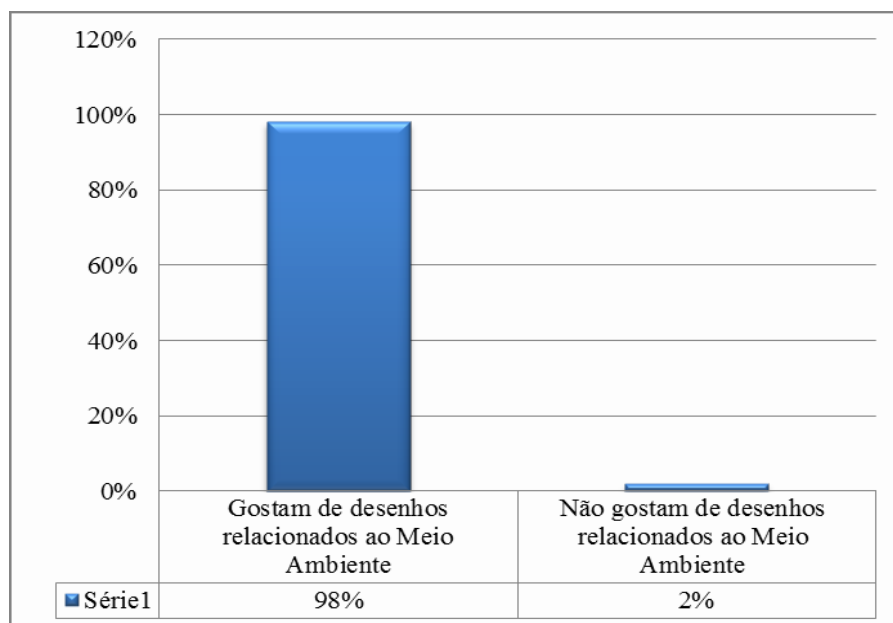
Marcondes Filho (1988, p. 108) enfatiza que:

A televisão [...] não altera radicalmente nenhum quadro já existente; seus efeitos são bem mais discretos do que se imagina. É a própria cultura e todas as relações sociais que moldam os comportamentos e as atitudes, com base em estruturas oriundas da mais tenra infância e do período de socialização da criança, isto é, do período de aquisição de linguagem, de formação de identidade, de conhecimento das normas sociais, bastante carregado de sentimentos e emocionalidade e, por isso, mais determinante na estruturação do caráter da pessoa.

Cada criança possui uma composição psicológica para interagir no mundo. Suas habilidades críticas e seu poder de julgamento vão se aperfeiçoando a partir do arcabouço informacional que lhe é apresentado. Deste modo, ela não absorve passivamente aquilo que a televisão lhe oferece, cada criança age e reage distintamente às mensagens recebidas, variando de acordo com sua personalidade, maturidade e do ambiente familiar e social em que vive (BASTOS, 1988).

Assim, as crianças foram estimuladas a explicitar o gosto por desenhos que envolvem a temática ambiental, no qual, 98% dos entrevistados afirmaram que gostam e assistem desenhos relacionados a tal gênero, em contrapartida, apenas 2% revelaram não gostar da temática (Gráfico 6).

Gráfico 06 – Satisfação/insatisfação das crianças sobre os desenhos relacionados ao meio ambiente



Fonte: Pesquisa de campo, 2016

Em muitos desenhos citados o foco das narrativas não se apresenta sobre a ótica ambiental, porém, para as crianças, os elementos ambientais vistos nos desenhos, configuram-no como um desenho ambiental. Ressalta-se também que nem todos os episódios fazem emergir aspectos referentes ao meio ambiente, desse modo, as crianças se esforçaram para recordar de episódios específicos que configurassem o tema em questão.

[...] os desenhos animados, mais especificamente -, utilizam-se de diversos recursos que simplificam e purificam histórias e contos infantis nos quais o ambiente natural tem sido sempre um cenário privilegiado da história. Muitas vezes, eles misturam características humanas e dos demais seres vivos, também através da construção de sociedades animais que repetem as do homem. A utilização da natureza como cenário principal e de uma variedade de seres vivos que ganham dimensão no desenho – animais e plantas vistos como dotados de pureza [...] - acaba por tornar o discurso desse tipo de produção [...] praticamente inquestionável (KINDEL, 2003, p. 30).

Durante a aplicação das entrevistas para as crianças, alguns registros se deram por meio de gravações, fazendo o uso de citações diretas dos participantes. Para a manutenção do sigilo de cada entrevistado que concedeu a gravação, as citações foram abreviadas por E1, E2 (Entrevistado 1, Entrevistado 2...).

Para as crianças entrevistadas, os desenhos que integram temas ambientais em seus episódios despertam seu interesse devido ao fato de abordar fatos atuais e ensinarem “coisas legais”. A entrevistada E1 (menina – 9 anos) afirmou: “Eu acho importante e gosto desses desenhos, tem gente que quando assiste esses desenhos [...] às vezes não cuida do meio ambiente e aí resolve cuidar porque acha bom, quando vê”.

Morais, Garíglío e Aguiar (2011) afirmam que vários desenhos apontam um estilo de narrativas considerado clássico, estruturados na apresentação da problemática, busca pela resolução do problema. Esta estruturação leva a criança a interagir com os personagens, buscando inclusive, alternativas para a resolução dos conflitos que são desencadeados no decorrer dos episódios.

A preferência das crianças por desenhos animados está atrelada a identificação das mesmas com os personagens, o grau de humor, a esperteza destes para resolver enigmas/problemas, logo, criam um grau significativo de afinidade e referência. Assim, a audiência dos desenhos depende do enredo e da caracterização de cada personagem. “Para um desenho fazer sucesso, precisa atender de certo modo às necessidades das crianças: de ludicidade, de vivenciar conflitos, medos e aventuras, abrangendo seu processo de amadurecimento emocional e cognitivo” (FERRÉS, 1996, p. 40).

Quando a tevê apresenta à criança a possibilidade de desvendar um conflito, viver um enigma, resolver um problema, consegue aproximá-la da realidade fora da “telinha”. Os desenhos ambientais, em seus variados episódios, demonstram o cuidado com o meio ambiente por intermédio de algumas atitudes semelhantes às realidades vivenciadas por seus telespectadores, tais como: “cuidar de um jardim/horta”, “não jogar lixo no chão”, “reciclar”, “não desperdiçar água”, “proteger os animais”, “não poluir a atmosfera”, são estas e outras narrativas, embasadas em uma linguagem acessível, que levam a criança a se sentir capaz de realizar as mesmas ações que seus personagens favoritos executam. “O mergulho da criança nesse mundo mágico [...] não é sentimental ou vago; desemboca numa percepção precisa do cotidiano” (BENJAMIN, 1984, p. 15).

Isso significar dizer que as crianças não aprendem sobre condutas ambientais, conservação e preservação da natureza apenas no ambiente escolar. A mídia pode ser considerada como uma janela de possibilidades pedagógicas capaz de agregar valor e senso crítico aos seus consumidores. Nesse cenário a escola deve se preocupar em incluir nas atividades cotidianas das crianças a sensibilidade crítica através da leitura dinâmica das imagens televisivas, “Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 1995, p. 109).

A natureza pedagógica dos desenhos animados se mostra como um importante mecanismo de ensinar através da mídia. Os desenhos ambientais resgatam condutas executáveis, nas quais as crianças se veem plenamente aptas para designar, não só pelo fato de estarem “imitando” seus personagens favoritos, mas, sobretudo, pelo fato de observar que aquela realidade “virtual” pode ser modificada na realidade “real” e que ele pode ser a peça chave dessa mudança.

Foi solicitado aos entrevistados que mencionassem em quais dos desenhos assistidos os mesmos visualizavam elementos que contemplassem a temática ambiental ou algum elemento da natureza, tendo em vista que estes consideram como componentes ambientais homem, recursos hídricos, vegetação, relevo, bem como, condutas relacionadas a sustentabilidade, preservação e conservação ambiental, onde, Princesinha Sophia correspondeu a 12,9%, Bob esponja 11,6%, Peixonauta 8,1%, Dora Aventureira 7,4%, Os Jovens Titãs em Ação 4,9%, Pepa Pig 4,5%, Marshal e o urso 4,5%, Doutora Brinquedos 4,5%, Ursinho Pooh 3,5%, Barbie 3,5%, Chapeuzinho Vermelho 3,1%, Moranguinho 2,8%, Os Pinguins de Madagascar 2,8%, A hora da aventura 2,5%, Scooby-Doo 2,5%, Miles do amanhã 2,5%, Detetive do prédio azul 2,1%, Kung Fu Panda 1,7%, Rapunzel 1,7%, Turma da Mônica 1,7%, A Pequena Sereia 1,4%, Rei Leão (Max Atlantos) 1,4%, Sítio do pica-pau amarelo 1,4%, Pica-pau 1,4%, Os três porquinhos 1,1%, Titio Avô 1,1%, O Incrível Mundo de Gumball 1,1%, Jack e os piratas na terra do nunca 0,7%, A turma do Doc 0,7%, Peter Pan 0,3%, Clube das Winx 0,3% e Cocoricó 0,3%, conforme Tabela 04.

Tabela 04. Recorrência de desenhos que se relacionam com a temática ambiental

Desenhos	Emissoras de transmissão				Quantidade	%
	Aberta/ Canal	Horário	Fechada/ Canal	Horário		
Princesinha Sophia	SBT (Mundo Disney)	9h30	Disney Junior/Disney Channel (HD)	Variado	37	12,9
Bob Esponja	SBT (Sábado Animado)	10h30	Nickelodeon*	Variado	33	11,6
Peixonauta	SBT e Tv Cultura	8h	Discovery Kids	Variado	23	8,1
Dora Aventureira	Tv Cultura	10h40/15h45	Nick Junior*	Variado	21	7,4
Os Jovens Titãs em Ação	SBT (Bom dia e Cia)	12h33	Cartoon Network	Variado	14	4,9
Pepa Pig	TV Cultura	8h35/13h40	Netflix/ Discovery Kids	Variado	13	4,5
Marshal e o urso	SBT (Carrossel Animado)	8h10	Cartoon Network/ Boomerang	Variado	13	4,5
Doutora Brinquedos	SBT (Mundo Disney)/TV Cultura	9h	Disney Junior/Disney Channel (HD)	Variado	13	4,5
Ursinho Pooh			Sem exibição atualmente		10	3,5
Barbie	SBT (Bom dia e Cia)	Dia e horário indefinido	Sem exibição atualmente	-	10	3,5
Chapeuzinho Vermelho			Sem exibição atualmente		9	3,1
Moranginho	Tv Cultura	11h05/16h10	Cultura HD	Variado	8	2,8
Os Pinguins de Madagascar	SBT (Carrossel Animado)	7h45	<u>Nickelodeon*/Nicktoons</u>	Variado	8	2,8
A hora da aventura	SBT	9h	Cartoon Network	Variado	7	2,5
Scooby-Doo	SBT (Bom dia e Cia)	13h22	Boomerang	Variado	7	2,5
Miles do amanhã	SBT (Mundo Disney)	9h13	Disney Channel/ Disney Junior	Variado	7	2,5
Detetive do prédio azul	TV Cultura	19h30	Gloob	Variado	6	2,1
Kung Fu Panda	SBT (Bom dia e Cia e Sábado Animado)	12h30	Nickelodeon*	Variado	5	1,7
Rapunzel			Sem exibição atualmente		5	1,7
Turma da Mônica	Sem exibição atualmente	-	Boomerang/ Cartoon Network	Variado	5	1,7
A Pequena Sereia	Sem exibição atualmente	-	Disney Channel	Variado	4	1,4
Rei Leão (Max Atlantos)	SBT (Sábado Animado)	7h20	Sem exibição atualmente	-	4	1,4
Sítio do pica-pau amarelo	TV Cultura	19h10	-	-	4	1,4
Pica-Pau	Record Kids (Sábado)	13h	Sem exibição atualmente	-	4	1,4
Os três porquinhos			Sem exibição atualmente		3	1,1
Titio Avô	Sem exibição	-	Cartoon Network	Variado	3	1,1
O Incrível Mundo de Gumball	SBT (Sábado Animado)	7h	Cartoon Network	Variado	3	1,1
Jack e os piratas na terra do nunca	SBT (Mundo Disney)	10h	Disney Junior/ Disney Channel	Variado	2	0,7
A turma do Doc	Sem exibição atualmente	-	Discovery Kids	Variado	2	0,7
Peter Pan	Sem exibição atualmente	-	Gloob	Variado	1	0,3
Clube das Winx	TV Cultura	18h	Nickelodeon HD*	Variado	1	0,3
Cocoricó	TV Cultura/TV Brasil/TV Aparecida	8h	Nick Jr*/ZooMoo/HBO Family	Variado	1	0,3
TOTAL					286	100

*Canais exclusivos para crianças em idade pré-escolar (Fonte: NICKELODEON, 2001)

Aos entrevistados foi solicitado que mencionassem quais ações/attitudes dos personagens dos desenhos citados acima demonstravam o cuidado/conservação do Meio Ambiente, onde foram obtidas as seguintes respostas:

E2 (menina – 6 anos) “O Peter Pan ajuda a floresta, ele joga água nas flores, ele ajuda as pessoas quando tá com a pessoal mal”. “Na Princesinha Sofia tem [cuidado com a natureza] ela é uma princesa e ela todo dia pega água e joga [nas flores]”.

E3 (menina – 6 anos) “[No desenho princesinha Sofia] tem um monte de plantação. Ela molha todo dia, porque elas [as plantas] crescem e também a gente pode arrancar alguma coisa delas [pra comer]”. [Jack e os piratas da terra do nunca] eles pegam algumas frutas [...] eles protegem as florestas”.

E4 (menina – 6 anos) “[A moranguinho] Ela cuida dos animais, ela regava o jardim”.

E5 (menina – 7 anos) “Ela [a Pepa] bota sementinha pra nascer a árvore”. “Ela [Moranguinho] mora numa floresta, ela ajuda as pessoas, ele prende o lobo mal [...] Ela joga água nas plantas [...] Eu aprendi com ela”.

E6 (menina – 7 anos) “A Dora cuida dos animais pra não sofrer”. “Ela mora em uma casa [a Pepa] que ela gosta de brincar no jardim dela, no jardim dela tem horas que aparece uma flor [...] Ela cuida, não deixa nada maltratar ele [...] de vez em quando, quando o avô dela planta ela cuida das plantinhas [...] ela cuida do jardim do vovô”. “Eu gosto de Moranguinho [...] ela tem uma casa da Moranguinho, ela cuida das flores, ela cuida regando [...]”.

E7 (menina – 7 anos) “A Pepa bota água nas flores, são elas que limpam o ar pra gente respirar”.

E8 (menina – 8 anos) “[Princesinha Sofia] Ela mora num castelo, ela também tem um monte de animal que vive na natureza. Ela rega, também planta”.

E9 (menina – 8 anos) “[Marshal e o urso] ele é assim também da natureza, Marshal vai fazer as compras e são os matos, ela vê os peixes. Ela fica cheirando, às vezes ela cai por cima de repente [das flores]”.

E10 (menina – 8 anos) “[Pincesinha Sofia] ela tem um coelho, ela planta também. Eu gosto da natureza porque tem passarinho”.

E11 (menina – 9 anos) “No mundo incrível de Gambel, tem um bocado de animais nele, um monte. A mãe deles cuida dos animais. Eles não deixam cortar as árvores, não deixa poluir a natureza, jogar lixo”.

E12 (menina – 9 anos) “No desenho do Gambel, às vezes os personagens vão pra floresta. Eu já vi eles cuidando do meio ambiente, cuidando das flores, regando lá [...] tem grama, tem várias coisas e tem árvores. Eu acho importante para ajudar na defesa do nosso planeta contra a penetração do sol e ajudar os animais e nós também pra ter uma vida mais saudável”.

E13 (menino – 10 anos) “[Peixonalta] é um peixe que tem um negócio que pode respirar debaixo d’água, mas pode respirar fora que ele tem uma armadurinha que ele pode voar também pra ajudar três amigos que é uma menina e um menino que ajudam a natureza, as árvores [...] os animais, os rios que tão os peixes abandonados, os filhotes dos animais”.

E14 (menino – 10 anos) “[Cocoricó] era um monte de galinhas que tinham uma vaca, ele morava em um curral, morava lá e tinha uma índia que ia visitar eles. [Eles cuidavam] limpando os rios, não jogando lixo na natureza”.

E15 (menino – 11 anos) “No desenho Miles do amanhã, tem ele, a irmã, o pai e a mãe, eles moram no espaço, têm uma nave, faz missão e tudo [...] tem uma flor que tava toda murcha aí eles pegaram e levaram pra nave deles, botaram lá um negócio, aí foi botando água o dia todo, todo dia, aí foi até que a planta foi ficando boa, depois botaram em outro lugar dela, no habitat dela certo”.

E16 (menina – 12 anos) “Ela [Doutora brinquedos] cuida dos brinquedos e tem lá as florestas [...] ela vai pros rios, ela já cuidou de uma flor lá”.

E17 (menina – 12 anos) “Peixonalta [...] é um peixe que ele tem uma amiga e um amiguinho aí o avô dela é bem experiente assim aí ele ensina umas coisas a eles [...] ensina coisa assim mesmo da natureza, aí ela faz coisa pra ajudar a natureza, tipo, o jardim quando começou a poluir e aí ela fez essas coisas assim pra parar, ela fez campanha, essas coisas”.

As crianças também puderam expressar quais atitudes de seu cotidiano se assemelhavam as atitudes dos personagens que alegaram gostar/assistir.

E18 (menina – 9 anos) “Na minha casa tem um jardim, e eu já aprendi que todos os dias tenho que ajudar meu avó a cuidar, igual à Pepa faz com o avô dela”.

E19 (menina – 6 anos) “Eu gosto de cuidar dos animais que eu tenho em casa, o Peter Pan também cuida de animais na floresta”.

E20 (menina – 8 anos) “Eu moro no sítio e a gente planta coisas lá, eu ensinei ao meu pai a plantar e ele perguntou como eu sabia e eu disse que vi a Pepa ajudando o papai”.

E21 (menino – 9 anos) “Às vezes a gente viajava de carro e minha irmã jogava lixo pela janela, um dia eu mostrei a ela o Peixonalta dizendo que o lixo que a gente joga na janela polui os rios e mata os peixes”.

E22 (menino – 10 anos) “Eu sempre brincava na praça perto da minha casa e um dia e arranquei as flores da praça, no outro dia eu vi a Mônica dizendo que as flores são importantes porque ajudam na respiração da gente”.

E23 (menina – 9 anos) “Um dia minha vó tava tomando banho e demorando e meu pai reclamou com ela porque ela tava gastando água aí eu disse pra ela economizar água aí eu lembrei que o Peixonalta eles [os personagens] fazem o bem pra todo mundo [...] ensinam a não gastar a água [...] falam que a gente tem que economizar, não pensar em si mesmo, pensar nos outros. Essas coisas de cuidado.”

E24 (menino – 7 anos) “No mundo de Gumbell tem um monte de animais e um dia a mãe deles cuidou de um passarinho parecido com o meu, ele machucou a asa e eu vi como a mãe de Gumbell cuidou e eu cuidei igual”.

E25 (menino – 7 anos) “Marshal e o urso é uma menina que vai atrás de um urso [...] eles cuidam dos passarinhos, dos macacos. Eu cuido do meu gato e do meu cachorro também”.

E26 (menina – 6 anos) “O Ursinho Puff cuida das plantas, eles molham as plantas e nadam nos rios. Eu aprendi também a molhar as plantas de mainha, todo dia de manhã”.

E27 (menina – 11 anos) “Doutora brinquedos, ela cuida dos brinquedos e cuida da natureza também. Ela conserta os brinquedos que quebram e na natureza ela rega as flores, o pai dela ajuda ela a cortar as flores, eu também ajudo meu pai”.

E28 (menino – 8 anos) “Fiu e Jack são uns caras que fica inventando escova, máquina, daí um dia eles não deixaram cortar a árvore gigante [eles cuidam] com água, sol, adubo. Eu disse pro meu avô que as árvores cuidam do ar, por isso a gente não pode cortar e tem que cuidar”.

E29 (menina – 6 anos) “[...] A Dora ela ajuda a fazenda, cuidando dos animais. Ela dá água [as flores], eu também aprendi isso com ela”.

E30 (menina – 6 anos) “Marshal e o urso é um urso grande, ele é marrom e uma menina pequeninha. Eles moram em uma casa na floresta. Ela pega os bichinhos, ele coloca água nas plantas. É importante colocar água nas plantinhas porque elas crescem”.

E31 (menina – 10 anos) “No desenho as aventuras do Scrash, eles moram numa tartaruga gigante, eles cuidam ajudando contra o desmatamento. As árvores nos dão ar e os animais eles querem proteger”.

E32 (menina – 11 anos) “Peixonalta [...] é um peixe que ele tem uma amiga e um amiguinho aí o avô dela é bem experiente assim aí ele ensina umas coisas a eles [...] ensina coisa assim mesmo da natureza, aí ela faz coisa pra ajudar a natureza, tipo, o jardim quando começou a poluir e aí ela fez essas coisas assim pra parar, ela fez campanha, essas coisas, eu acho importante e aprendo”.

E33 (menino – 7 anos) Ele [Peixonalta] é um desenho que é no ambiente aquático que ele é um peixe que ajuda as pessoas [...] ajuda as pessoas a cuidar do ambiente [...] e tem uma missão pra cuidar da natureza quando as pessoas acabam com a natureza no desmatamento, essas coisas, ele salva, entendeu? Não deixa as pessoas fazerem isso, essas coisas erradas”.

E34 (menino – 9 anos) “No Cocoricó eles cuidam do sítio e ensinam que o desperdício de água não pode acontecer porque se não nos não vamos ter água depois nem para beber”.

Baseando-se nas falas das crianças foi feito uma triagem em alguns dos episódios, objetivando investigar como os personagens se comportavam frente à temática ambiental.

Figura 03. Princesinha Sofia cuidando do jardim



Fonte: SBT (Mundo Disney). Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 04. Dora no jardim de sua casa



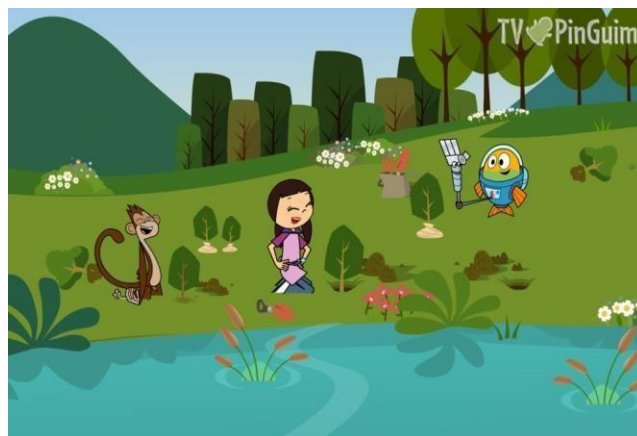
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YKYbZdu7EeE>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 05. Chico Bento separando lixo pescado no rio



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L3zaoUaHJhQ>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 06. Peixonalta limpando o rio com amigos



Fonte:

https://www.youtube.com/watch?v=9uwZHCui_Y&list=PLti1oBGnROovkrRow5Fj1_GzNfiEO6np6&index=11

Acesso em: 27 de out. 2016

Figuras 07 e 08. Pepa cuidando da horta



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=DCWHh_mZogE. Acesso em: 27 de out. 2016



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=DCWHh_mZogE. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 09. Turma da Mônica cuidando das árvores



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L3zaoUaHJhQ>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 10. Jack e os piratas na terra do nunca em missão na floresta



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=7QBX_YTxVWA. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 11. Os Jovens Titãs em Ação reflorestando seu reino



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MFCwMnxVb4>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 12. Peter Pan contemplando a natureza



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=p0ynlQTVLzk>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 13. Chapeuzinho Vermelho acariciando as flores



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=PeB_qGST_pE. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 14. Marshall conversando sobre a plantação



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=s-ewtb40JwE>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 15. Dr. Brinquedos cuidando dos animais



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=JsPKeg0DQww>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 16. Doc regando o jardim



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mqwPAk9afIc&list=PL310AB830997B9ED1&index=8>
Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 17. Finn e Jack contemplando sua casa na árvore



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7Vz-CrjIO3A>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 18. Kung Fu Panda em missão na floresta



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PJcivHxtE-0>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 19. Turma do sítio contemplando seu lar



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Oxvg1Imrlc8&list=PL58D7D7580AF7A2B9>

Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 20. Rei leão em missão na floresta



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=kzFLcgBqbAw>. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 21. Puff regando sua plantação de mel



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=2F88RjCR_1A. Acesso em: 27 de out. 2016

Figura 22. Cocoricó ensinando a economizar água



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=klA5alQjryg>. Acesso em: 27 de out. 2016

As crianças gostam de assistir os desenhos animados, não somente para conhecer os personagens, mas também para viver e reviver as fantasias e aventuras desencadeadas em cada episódio, buscando outras possibilidades de “salvar/cuidar” do meio ambiente. Conforme salienta Pardini (2008) os desenhos animados com enfoque nas questões ambientais subsidiam a dar ênfase às indagações e inquietudes que envolvem a dualidade homem e natureza.

Segundo Pacheco (1999), os componentes místicos que constituem a dinâmica discursiva dos desenhos possibilitam reconhecer sua relevância para o desenvolvimento da criança, tendo em vista seu caráter lúdico, fomentado pelo mundo imaginário composto por diferentes sensações, tais como conflitos, medos e aventuras, elementos que corroboram para o amadurecimento destes indivíduos.

Carvalho (2003) enfatiza que os discursos persuasivos se apresentam com frequência nos meios de comunicação, nas propagandas, nos meios econômicos, na tevê e consequentemente nos desenhos animados, indicando que o uso da linguagem vai além do somente “comunicar e/ou informar”. As produções animadas buscam expressar:

não [...] apenas [...] produtos, expor conceitos ou apresentar histórias, mas vender ideias e modos de viver. Nelas, não há apenas o desejo de convencer o leitor, o consumidor ou cidadão de que uma ideia ou um produto é bom; a intenção é agir de tal forma que faça esse leitor consumir certo produto ou assumir determinada ideia como verdadeiros e únicos. Em outras palavras, elas procuram atingir as pessoas em sua vontade e ação (*ibid*).

Desta maneira observa-se que é possível usar o entretenimento como subsídio de sensibilizar o consumidor, há viagens, livros, narrativas fílmicas, desenhos animados, jogos que interagem com as pessoas sem menosprezar sua capacidade de interação autônoma, ao contrário, conseguem desenvolver valores ricos para o indivíduo e para a sociedade (MORAIS, 2004).

Nesta perspectiva, observa-se que o autoconceito influencia diretamente na maneira como a criança recebe os conceitos que lhe são apresentados, influenciando significativamente suas relações sociais, bem como sua receptividade informacional. Deste modo, as condutas pró-ambientais, estimuladas pelos desenhos animados, instigam a criança a compartilhar as ideias apresentadas nos desenhos e criar novas perspectivas de interação, no chamado “mundo real”. “O autoconceito tem influência decisiva em como um indivíduo percebe os objetos, conceitos e as outras pessoas de seu meio, podendo interferir no seu comportamento e nas suas próprias vivências” (COLACITI, 2006, p. 5).

Para a autora, a terceira infância:

Trata-se de uma fase rica, intensa, em que vai acumulando e hierarquizando toda uma variedade de imagens sobre si, que repercutem sobre seu sentimento de identidade. Assim, o autoconceito se torna mais realista e rico, definindo-se e delineando-se em virtude das experiências, exigências e expectativas que o mundo [...] propicia (COLACITI, 2006, p. 11).

Nesta fase as crianças se apresentam mais críticas e autênticas frente aos difusores de informação, sua relação com o desenho animado é sustentada por uma análise mais dinâmica e independente. Gomes (2001) explica que na medida em que a mídia infantil se apresenta como construtora e propagadora de imaginários, se torna também referência para a produção de identidades.

Para Silva e Gomes (2009) as histórias que se desencadeiam nas animações ajudam a desenvolver o imaginário das crianças e podem também ser usadas como jogo de raciocínio, instigando o aprendizado por meio da conduta dos personagens que se desenrolam em cada

episódio. Mariuzzo (2007) vê as histórias infantis como construtoras de identidades, como um ícone capaz de estimular uma saúde mental saudável, atenta, astuta.

De acordo com os objetivos do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), no que diz respeito a inclusão da comunicação e tecnologia para temas voltados ao meio ambiente, fundamentam-se:

Estimular e apoiar a veiculação de informações de caráter educativo sobre o meio ambiente, em linguagem acessível a todos, por intermédio dos meios de comunicação em geral; Estimular o desenvolvimento de processos de sensibilização da sociedade para os problemas ambientais por intermédio da articulação entre os meios de comunicação; Incentivar a produção artística e literária, em suas diversas formas de expressão, como meio de difundir a educação ambiental junto a públicos específicos ou à sociedade em geral (BRASIL, 2005, p. 48-49).

Diante disto, a mídia televisiva (seja ela privada ou pública) se apresenta como importante difusora dos saberes ambientais, quando por intermédio das condutas dos personagens presentes nas animações consegue inserir assuntos que se aproximam da realidade vivenciada pelo público-alvo, levando a criança a tornar-se um agente crítico, dinâmico e autônomo frente à realidade presente na “telinha”.

Logo, evidencia-se que os desenhos animados infantis desempenham papel fundamental no processo de construção/assimilação dos assuntos referentes ao meio ambiente, bem como na disseminação das condutas pró-ambientais, instigando a crianças a exercitar os atributos críticos de sua personalidade quando se mostram capazes de reconhecer os elementos ambientais presentes nos desenhos, a conduta dos personagens no posicionamento de cada episódio e na busca por alternativas externas para os problemas ambientais que se apresentam em cada desenho assistido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões relacionadas ao meio ambiente têm se tornado um dos assuntos mais recorrentes na contemporaneidade, deste modo, a preocupação com a conservação dos recursos disponíveis na natureza ganhou visibilidade em meio à indústria cultural e aos veículos de comunicação, logo, os desenhos animados começam a interagir com esse cenário, objetivando atrair o público-alvo infantil para o centro de tais discussões.

As animações citadas na pesquisa evidenciaram a disseminação de valores ambientais, tais como cidadania, ética, respeito, solidariedade, consciência ambiental, sustentabilidade, conservação, preservação e futuro do planeta, logo, discutir opiniões e ideias ambientais nos desenhos animados é um passo primordial para a construção da autorreferência ambiental. Estes, por sua vez, foram inseridos no roteiro dos episódios de forma que pudessem vir a contribuir com o despertar da consciência ambiental, mesmo apresentando-se, em alguns desenhos, de maneira indireta. Deste modo, as narrativas, subjetividades e ideologias presentes nas animações conseguiram agregar valor significativo na disseminação de condutas pró-ambientais para o público investigado.

Quanto ao posicionamento dos desenhos animados frente ao meio ambiente, vale ressaltar que nem todos os desenhos citados na pesquisa foram criados com esse intuito, porém, a simbologia *natureza* presente em praticamente todas as animações faz apologia a um cenário evidentemente agradável e entusiasmante, despertando nas crianças o interesse pelos mesmos.

As crianças demonstraram que interagem com a mídia infantil não apenas como consumidores despretensiosos e alienados, mas como consumidores dinâmicos e astutos. A satisfação quantitativa da pesquisa pelos desenhos animados ambientais revelou que, além de se identificarem com os personagens que agem em defesa e/ou cuidado com meio ambiente, as crianças também percebem que as situações exibidas nos episódios podem se apresentar em seu cotidiano e que as próprias são capazes de transformar seu ambiente de interação social, a exemplo dos episódios visualizados em seus desenhos favoritos.

Os resultados ainda apontaram que grande parte das crianças não se sente *induzidas* pela mídia televisa infantil. O comportamento das mesmas, frente às entrevistas deixou evidente que, por serem dotadas de capacidade crítica, estas conseguem prever, imaginar o futuro e transformar as condutas ambientais dos personagens em ações concretas que podem ser aplicadas em seu dia-a-dia, porém.

Deste modo, a indústria cultural ambiental se apresenta como elemento importante no processo de disseminação da cultura, destacando a importância da mídia no processo de formação identitária ambiental, pois, devido ao fato de estar presente no cotidiano das crianças, os desenhos animados que apresentam traços/elementos ambientais se popularizam e ganham visibilidade frente ao público infantil, apresentado como consumidor do futuro.

REFERÊNCIAS

ADAMS, J. W.; HITCH, G. J. (1997). Working Memory and Children's Mental Addition. **Journal of Experimental Child Psychology**, 67(1), 21–38.

ALMEIDA, M. (1994). **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez.

ALMEIDA, S. de S.; NASCIMENTO, P. C. B. D.; QUAIOTI, T. C. B. (2002). Quantidade e qualidade de produtos alimentícios anunciados na televisão brasileira. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 353-355, jun.

ANDRADE, L. B. P. (2010). **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.

ANGLY, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 58 (Serial No. 238).

_____, J. M. (1995). Word learning and the growth of potentially knowable vocabulary. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research. In: **Child Development**, Indianapolis.

ARAÚJO, M. L. F. (2012). A Etnometodologia como abordagem metodológica desveladora de práticas pedagógicas. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas**.

ARBEX, J. J. (2003). Apresentação. In: ABRAMO, Perseu. **Padrões de manipulação da grande imprensa: um ensaio inédito de Perseu Abramo**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

AZEVEDO, D. S. C. de.; OLIVEIRA, C. F. (2011). **A Mídia Construindo Subjetividades: a relação do desenho pica-pau com a violência intrafamiliar**. Editora Faith Ltda. Ano de publicação: São Borja – RS.

BANDURA, A. (1997). **Social learning theory Englewood Cliffs**, New Jersey, Prentice Hall.

BARROS, L. (2006). Significações parentais: desenvolvimento e intervenção. **Revista Portuguesa de Psicologia**, 39, 65-89.

BRANDÃO, G. Q. (2009). **A importância da utilização de desenhos animados no processo de ensino aprendizagem sobre educação ambiental na Escola Municipal Dorvalino Minozzo Campo Novo do Parecis-MT**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Cândido Mendes, Campo Novo do Parecis – MT.

BASTOS, L. (1988). **A criança diante da TV: um desafio para os pais**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BEE, H. (1984). **A criança em desenvolvimento**. 3ª ed. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil.

_____, H. (1997). **Ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed.

_____, H. L.; BOYD, D. R. (2011). **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 567 p.

BACCEGA, M. A. (2000). **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: Editora Senac, São Paulo.

BELTRÃO, L.; QUIRINO, N. (1986). **O. Subsídios para uma teoria da comunicação de massa**. São Paulo: Summus.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1991). **A construção social da realidade**. 9 ed. Petrópolis: Vozes.

BENJAMIN, W. (1983). A obra de arte na época de suas técnicas de produção. In: **Coleção Os Pensadores**, São Paulo, Abril Cultural.

BENJAMIN, W. (1984). **Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação**. São Paulo: Summus, p. 15.

BIOLAT, G. (1973). **Marxisme et**. Paris: Editions Sociales. 273p. Disponível em: <<http://usuarios.multimania.es/singreh/Web/S43/54.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BORDA, O. F. (1988). **Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa Participante. 7 ed. São Paulo: Brasiliense.

_____, O. F. (1983). **Aspectos teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: C. R. Brandão (org). Pesquisa Participante. 3º edição. S. Paulo. Editora Brasiliense.

BRONFENBRENNER, U. (1992). **Ecological systems theory**. Em R. Vasta (Org.), Six theories of child development (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley.

BOURDIEU, P. (1989). **O poder simbólico**. Lisboa, Presença.

BUCKINGHAM, D. (2000). **After the death of childhood: growing up in the age of electronic media**. Cambridge: Polity.

BURKE, P.; BRIGGS, A. (2006). Uma história social da mídia: de Gutemberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed.

BRASIL. (1998a). **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC.

_____. (1998b). **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais. Brasília.

_____. (1998c). **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Formação pessoal e social. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília.

_____. (2005). Ministério da Educação. **Coordenação Geral de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa nacional de educação ambiental – ProNEA - 3. Ed - Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 102p.

_____. GESPÚBLICA. (2010). **Manual de Avaliação de Satisfação do Usuário do Serviço Público**. Brasília. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/Ministerio_do_Planejamento/ipps.pdf. Acesso em: 07 set. 2016.

CAMPOS, C. C. G. de.; SOUZA, S. J. (2003). Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicologia, ciência e profissão**. Nº 1, V. 23, p. 12-21.

CARVALHO, C. C. N. O. (2003). A ideologia dos desenhos animados. In: **Cadernos do VII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Série VII, nº 12 - Língua e Cultura. Rio de Janeiro/RJ: UERJ. Disponível em <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-02.html>. Acesso em 10 de setembro de 2016.

CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. (2012). Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estud. psicol.** (Campinas) [online], vol.29, n.4, pp. 461-470. ISSN 0103-166X.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. (1992). **Resoluções do CONAMA**. 1884/91. Brasília: IBAMA, 2ª ed.

COOPERSMITH, S. (1967). **The Antecedents of Self-Esteem**. São Francisco: W. H. Freeman.

COLE, M. (1998). **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (2004). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

COLL, C. (1992). As contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In LEITE, L.B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Editora Cortez, p. 164-197.

COLL, C.; GILLIÈRON, C. (1987). **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional**. In, LEITE, L.B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, p. 15-49.

COLACITI, A. K. (2006). A construção do autoconceito na infância: sua importância no processo de desenvolvimento da criança. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, v. 4, n. 7, nov. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/qFxYGXkTwTI5d7Q_2013-510-15-38-36.pdf. Acesso em: 08 jul. 2016.

CONLIN, J. A.; GATHERCOLE, S. E.; ADAMS, J. W. (2005). Children's working memory: Investigating performance limitations in complex span tasks. **Journal of Experimental Child Psychology**, 90(4), 303–317.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). (2008). **Contribuição da Psicologia para o fim da publicidade dirigida à criança**. Brasília – DF: Brasília Rádio Center. Disponível em: http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/10/cartilha_publicidade_infantil.pdf. Acesso em: 12 de set. 2016.

CORTELLA, M. S. (2004). **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez.

COULON, A. (1995). **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

CUNHA, J. B. (2015). **Televisão: da sala de estar para a sala de aula**. Disponível em www.aurora.ufsc.br. Acessado em 20 de dezembro.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2003). **Qualidade na educação da primeira infância: perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed.

DAVID, M. (1983). As actividades e relações sociais. In. DAVID, M. **A criança dos 0 aos 6 anos: a vida afectiva, problemas familiares** (8ª ed., p. 184-194) (J. M. Miranda). Coleção Psicologia e Pedagogia. Lisboa: Moraes Editores. (Obra original publicada a 1960).

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. (1982). **A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2005, vol.15, n.30, pp. 11-20. ISSN - 4327.

DESSEN, M. A. da S. C.; COSTA, J.; ÁDERSON, L. (Org.). (2005). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Artmed, 278 p.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. vol.17, n.36, pp. 21-32. ISSN 1982-4327. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>. Acesso em 30 de set. 2016.

DAMON, W. (1988). **The moral child: nurturing children's natural moral growth**. New York, Free Press.

DAVIDOV, V. (1988). **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso.

DEMO, P. (1995). **Metodologia científica em ciências sociais**. 3a Ed., São Paulo, Atlas.

_____, P. (2000). **Pesquisa e Construção do Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro.

DUARTE, R. (2002). **Cinema e educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

DUARTE, R.; LEITE, C.; MIGLIORA, R. (2006). Crianças e televisão: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. **Rev. Bras. Educ.** [online]. vol.11, n.33, pp. 497-510. ISSN 1809-449X.

DUNN, J.; BROWN, J.; MACUIRE, M. (1995). The development of children sensibility: individual differences and emotion understanding. **Developmental Psychology**; 31: 649-65).

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; MURPHY, B. C. (1996). **Parents' reactions to children's negative emotions:** relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.

EISENBERG, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. **Annual Review Psychology**, 5: 665-697.

EKMAN, P. (1992). Are there basic emotions? **Psychological**. Review 99: 550-553.

ERIKSON, E. H. (1982). **The life cycle completed**. New York: Norton.

_____, E. H. (1987). **“Juventude, Identidade e crise”**. 2a.ed. Guanabara.

_____, E. H. (1976). **Infância e sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

_____, E. H. (1968). **Identity: Youth and crisis**. New York: Norton.

FALKEMBACH, E. M. F. (1987). **Diário de campo:** um instrumento de reflexão. Contexto e educação, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set.

FERLAND, F. (2006). **O desenvolvimento da criança no dia-a-dia**. Do berço até à escola primária. Lisboa: Climepsi Editores.

FERRÉS, J. (1996). **Televisão e educação**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Medicas.180 p.

FERRÉS, J. (1996). **Vídeo e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 156 p.

FILHO, F. M. (2010). As tecnologias digitais e o desafio ao modelo de negócios da tv digital aberta no Brasil. In: GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M. (Org). **Televisão digital:** informação e conhecimento. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica.

FIORI, W. da R. (1981). Modelo de Psicanálise. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do Desenvolvimento:** conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU: p. 21-28.

FISCHER, R. M. B. (1997). **O estatuto pedagógico da mídia:** questões de análise. Educação & Realidade, Porto Alegre: v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez.

_____, R. M. B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educ. Pesqui.** [online]. vol.28, n.1, pp. 151-162. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100011>. Acesso em: 23 de out. 2016.

_____, R. M. B. (2002). Mídia e Produção de Sujeito: o privado em praça pública. **Cadernos de História**. Uberlândia (MG). V.1, n.10, p.9- 20.

_____, R. M. B. (2001). **Televisão e Educação**. Fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica.

FLAVELL, J. H. (1975). **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. (1993). **Cognitive development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. (1999). **Desenvolvimento cognitivo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

FONSECA, J. J. S. (2002). **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTES, A. R. (2016). **Análise Socioambiental da Microbacia do Rio Caiçá no perímetro urbano de Simão Dias-SE**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS/PRODEMA.

FURTADO, O; BOCK, A. M. B; TEIXEIRA, M.L.T. (1999). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva.

FREUD, S. (1953). Civilization and its discontents. In: J. STRACHEY, J. (Ed. e Trad.). **The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud**. London, Hogarth Press, 1953. (Original publicado em 1930).

FREUD, S. (1938). **Abriss der psychoanalyse**. Londres: Imago. (Gesammelte Werke, 1940-1952) (Ed. cast.: Compendio del psicoanálisis, en la las Obras Completas de Sigmund Freud. Madrid: Biblioteca Nueva, 1958-1968).

FRITZCLARENCE, L.; GIROUX, H. A. (1984). **The Paradox of Power in Educational Theory and Practice**. Language Arts.

GADOTTI, M. (1997). Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.** Vol.23, n.1-2, pp.-. ISSN 0102-2555.

GALVÃO, M. I. (1992). **O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. (2005). **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte. 585 p.

_____, (1996). **Developmental Physical Education for Today's Children**. 3ª ed. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. (2005). A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. **International Journal of Qualitative Methods**.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). (2009). **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e

Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS. 120 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Editora Atlas S.A, 2012.

GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M. (Org). (2010). **Televisão digital: informação e conhecimento**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica.

GOBBI, M. C. (2010). As tecnologias digitais e o desafio ao modelo de negócios da tv digital aberta no Brasil. In: GOBBI, M. C.; KERBAUY, M. T. M. (Org). **Televisão digital: informação e conhecimento**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura acadêmica.

GOERGEN, P. (2001). **Pós-modernidade, ética e educação**. São Paulo: Autores Associados.

GONZALEZ, M. (2005). **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo, Avercamp.

REY, F. G. (1997). **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación.

GÓES, M. C. R. (1991). **A Natureza social do desenvolvimento psicológico**. Caderno CEDES, Campinas, n.24, p.21-29. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética].

GOMES, P. B. M. B. (2001). Mídia, Imaginário de consumo e educação. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 191-207, abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100011-&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: set. 2016.

GUIMARÃES, A. S. (2004). Digitalizados vs. Analógicos: uma nova versão do conflito distributivo. In: **Impulso**, Piracicaba, p.91-100.

HAIDT, J. (2000). The moral emotions. In: DAVIDSON, R. J.; SCHERER, K.; GOLDSMITH, H. H. (Orgs.). **Handbook of affective sciences**. Oxford, Oxford Univ. Press.

HANNIGAN, J. (1995) **A Sociologia Ambiental: A formação de uma perspectiva social**. Instituto Piaget – Lisboa.

HARTER, S. (1998). **The development of selfrepresentations**. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), **Handhook of child psychology: Vol, 3. Social, emotional, and personality development** (5th ed., pp. 553-617). New York: Wiley.

_____, S. (1996). **Developmental changes in self-understanding across the 5 to 7 shift**. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), **The five to seven year shift: The age of reason and responsibility** (pp. 207-235). Chicago: University of Chicago Press.

HERITAGE, J. C. (1999). **Etnometodologia**. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Unesp, p. 321 – 392.

HARRIS, P. L. (1996). **Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

HENRIQUES, P.; SALLY, E. O.; BURLANDY, L.; BEILER, R. M. (2012). **Regulamentação da propaganda de alimentos infantis como estratégia para a promoção da saúde.** Ciênc. saúde coletiva [online]. vol.17, n.2, pp. 481-490. ISSN 1413-8123.

IAQUINTA, I., (2006). **Guided reading:** A research-based response to the challenges of early reading instruction. Early Childhood Education Journal, 33, 1573-1707.

IBGE. (2015). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico. Disponível em: www.ibge.com.br/cidades/populacao.

IMONIANA, B. B. S. (2006). **Crise de identidade em adolescentes portadores do Diabetes Mellitus do tipo 1.** Psicol. Am. Lat., México, n. 7, ago. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2006000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 jan. 2016.

INEP. (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo educacional. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

JOBIM E SOUZA, S. (2000). **Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: a abordagem dialógica e a crítica do cotidiano.** In: JOBIM E SOUZA, S. (Org). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7 Letras.

_____, (1996). **Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância.** In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus.

KAGAN, J. (1987). **The nature of child.** New York, Basic Books.

KAPLAN, L. (2013). "O poder é de vocês!" o discurso ambientalista do desenho animado capitão planeta. In: **VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental.** Rio Claro - SP, 07 a 10 de Julho.

KAUFMANN, J. C. (1996). **L'entretien compréhensif.** Paris: Nathan.

KELLNER, D. (1995). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. da (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes.

KELLNER, D. (2001). **A cultura da mídia.** Bauru: Edusc.

KINDEL, E. A. I. (2003). **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais.** Tese – (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KOHLBERG, L. (1969). **Stage and sequence:** The cognitive-developmental approach to socialization. Em D. Goslin (Org.), Handbook of socialization theory and research (pp. 347-480). Stokie, Illinois: Rand McNally.

KOSTIUK, G.S. (1991). **Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade.** In: LURIA, A.R. et al. Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes.

KREPPNER, K. (2000). **The child and the family:** Interdependence in developmental pathways. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16(1), 11-22.

LAGARTO. Prefeitura Municipal. **Diagnóstico educacional do município de Lagarto/SE.** Comissão Coordenadora do Plano Municipal de Educação de Lagarto - Consulta Pública. 2015.

LAJONQUIÈRE, L. de. (1992). **De Piaget a Freud:** para repensar as aprendizagens. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. (2003). **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas.

LA TAILLE. ; Y, Prefácio. (2003). In, PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3.ed. São Paulo: Editora Ática.

LA TAILLE. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 13.ed. São Paulo: Summus, p.11-22.

LAWRENCE, J. A.; DODDS, A. E. (1997). Conceptual transposition, parallelism, and interdisciplinary communication. Em J. Tudge, M.J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.), **Comparisons in human development:** Understanding time and context (pp. 293-303). New York: Cambridge University Press.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. (2011). Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. In: **Anais do VI EPEA.** Ribeirão Preto/SP, USP, pp. 1-15.

LAYRARGUES, P. P. (2002). Muito prazer, sou a educação ambiental, seu novo objeto de estudo sociológico. In: **I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade,** Indaiatuba. Anais do I Encontro da ANPPAS.

LEONTIEV, A. N. (1978). **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte.

LIBERALI, F. C. (1996). O desenvolvimento reflexivo do professor. The Specialist. V. 17, nº1, p. 19-37. São Paulo, SP.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSHI, M. S. (2007). **Educação escolar:** política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.

LOPES, M. J. M. (1993). **Les soins: images et réalités – le quotidien soignant au Brésil.** Paris: Université de Paris VII. Tese de Doutorado.

MAFFESOLI, M. (1998). **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2006). Corpos tribais e memória imemorial. **Alea** [online]. 2006, vol.8, n.2, pp.182-191. ISSN 1517-106X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-106X2006000200002>. Acesso em: 20 de out. 2016.

MAGNUSSON, D.; CAIRNS, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In: R.B.Cairns, G.H. Elder & E.J. Costello (Orgs.). **Developmental science** (pp. 7-30). New York: Cambridge University Press.

MARCHESI, A. (2004). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed. 3v.

MARCONDES FILHO, C. (1988). **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna.

MARIUZZO, P. (2007). Contos de fadas ensinam as crianças a lidar com seus medos. **Com Ciência**. Revista eletrônica de Jornalismo Científico. Seção: Reportagem. n. 92. Out. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=29&id=342>>. Acesso: out. 2016.

MARTIN-BARBERO, J. (2001). **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Trad. de Ronald Polito e Sergio Alcides. Rio de Janeiro: UFRJ.

MARANHÃO, D. G. (2003). **O Cuidado com o elo entre saúde e educação**. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, p. 115-133, dezembro.

MARTÍ, E. (2004). **Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência**. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação** (pp.233-251). Porto Alegre: Artmed.

MENDONÇA, A.; VALESKA, P. de M.; MENDES, J. D. U.; SOUZA, S. C.C. (2010). **Uma reflexão sobre a influência dos desenhos animados e a possibilidade de utilizá-los como recurso pedagógico**. **Dominium**, Natal, Ano III - Vol. 2. Mai/Ago 2005. Disponível em: http://mail.falnatal.com.br:8080/revista_nova/a3_v2/artigo_8.pdf. Acesso em 30 de out. 2016.

MESQUITA, N. (2006). **As visões de ciência nos desenhos animados Jimmy Nêutron e O Laboratório de Dexter**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2006.

MESQUITA, N. A. da S; SOARES, M. H. F. B. (2008). Visões de ciência em desenhos animados: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. **Ciência & Educação**. (Bauru) [online]. Vol.14, n.3, pp.417-429. ISSN 1516-7313. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132008000300004>. Acesso em 20 de set. de 2016.

MINAYO, M. C. de S. (1996). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco.

MIRANDA, A. R. de. (2009). **Desenhos animados e valores educativos contemporâneos**. Dissertação (Programa Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) - Universidade São Marcos, São Paulo.

MORAIS, R. (2004). **Educação, mídia e meio ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea. Coleção educação em debate.

MONTEIRO, D. H. (2010). **“Pica-Pau”**: um olhar sensível na produção de conhecimento e cultura da criança. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/UFRGS.

MORAIS, W. R.; GARÍGLIO, M. I.; AGUIAR, C. G. (2011). A linguagem audiovisual nos desenhos animados infantis: O caso do Peixonauta. In: **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XV, n. 5, p. 140- 155. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/12.pdf. Acesso em 22 de set. 2016.

MOREIRA, L. (2011). **Desenvolvimento e crescimento humano**: da concepção à puberdade. In: **Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual** [online]. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, pp. 113-123. Bahia de todos collection. ISBN 978-85-232-1157-8.

MOREIRA, D. A. (2004). **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

MORENO, M. D. C. (2004). Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In C. Coll, A. M.; J. P. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva** (pp.287-305). Porto Alegre: Artmed.

MOSS, P. (2002). Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO M. L. de. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez.

MOURA, L. T. (1999). **A televisão na vida das crianças**: uma dialética na contemporaneidade. Psicologia Social - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 15 páginas.

MOURA, A. S. A. (2012). **Derivações antropogênicas no vale da sub-bacia do riacho Jacaré, Baixo São Francisco/SE**. 91 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e meio Ambiente) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS/PRODEMA.

MURPHY, D. (1988). **Martin Buber’s philosophy of education**. Dublin: Irish Academic Press.

NICKELODEON. **Nick Television** [online]. (2001). Disponível em http://www.nick.com/all_nick/everything_nick/tv_home.jhtml. Acesso em 29 de set. 2016.

NOGUEIRA, A X. (2001). **Recortes do Léxico Pantaneiro**. In: BRUM, Eron; FARIAS, Regina (Org.). **A mídia do Pantanal**. Campo Grande: UNIDERP, p. 237-254. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/opapelmidia-N2 2001.pdf> Acesso em 29 de set. 2016.

NUCCI, L.; TURI L, E. (1978). **Social interactions and the development of social concepts in preschool children**. Child Development, 49:400-407.

OLDS, S. W.; PAPALIA, D. (2000). **Desenvolvimento Humano**. 7ªed. Porto Alegre: Artmed.

ODININO, J. (2009). **Super-Heroínas em Imagem e Ação**: gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas. 2009. 321f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; GRANAES, C.; COSTA, N. R. do A. (2004). Discutindo o conceito de “jogos de papéis”: uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K de S.; SILVA, A. P. S. da.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. p. 69-80.

OROZCO G. (1994). “Comunicadores hacia el año 2000: desafíos pedagogicos de su formación”. In: **Dialogos de la comunicacion**. nº 39, p.78-89. FELAFACS, Lima, Peru. p.78-89.

OWENS, R. E. (1996). **Language development** (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

PACHECO, E. D. (1995). **Escola como oficina lúdica**: um espaço de reflexão e criação. Anais do I Seminário Nacional sobre o Papel da Arte No Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul.

_____, (1998). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus.

_____, E. D. (1999). **Desenho animado na TV: Mitos, Símbolos e Metáforas**. Vols. I, II, III, LAPIC/ECA/USP - (Pesquisa Integrada).

PACHECO, J.; ALVARENGA, P.; REPPOLD, C.; PICCININI, C. A.; HUTZ, C. S. (2005). **Estabilidade do comportamento antissocial na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18 (1), 55-61.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. U. (2007). Educação infantil, cooperação e competição: análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) [online], vol.11, n.2, pp. 365-378. ISSN 1413-8557. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572007000200014>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

PARDINI, F. (2008). Faz de conta de verdade. **Reportagem | Animação**. Junho, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/pagina22/article/viewFile/33461/32260> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

HIDALGO; V., PALÁCIOS, J. (2004). **Desenvolvimento da personalidade dos seis até a adolescência**. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva** (pp.181-267). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. (2000). **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed.

_____, D. E.; OLDS, S. W. (2006). **Desenvolvimento humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. (2009). **O Mundo da Criança**: da infância à adolescência. São Paulo: McGraw-Hill.

PECORA, N. (2007). The Changing Nature of Children's Television: Fifty Years of Research. In: Pecora, N., Murray, J. P. & Wartella, E. A. (ed.). **Children and television**: fifty years of research. London: Lawrence Erlbaum Associates.

PIAGET, J. (1965). **The moral judgment of the child**. (M. Gabain, Trad.) London: Kegan Paul. (Trabalho original publicado em 1932).

_____, J. (1977). **O julgamento moral na criança**. (Trad. Elzon Lenardon) São Paulo, Editora Mestre Jou. (Original publicado em 1932).

_____, J. (1964). **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967. Título original: Six études de psychologie.

_____, J. (1969). **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Título original: Psychologie et pédagogie.

_____, J. (1976). **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar.

PIKUNAS, J. (1979). **Desenvolvimento Humano**. São Paulo. McGrawHill do Brasil. p. 213-252.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. (2004). **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. Trad. De Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.

PRETTO, N. L. (1996). **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus.

RAFFESTIN, C. (1993). **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília. França. São Paulo: Ática.

RAPPAPORT, C.R. (1981). **Modelo piagetiano**. In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do Desenvolvimento**: conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU:. p. 51-75.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. (1981). **Psicologia do desenvolvimento**: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo, SP: EPU. v. 1.

RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. (2010). **Psicologia do desenvolvimento**: A idade escolar e a adolescência. São Paulo, SP: EPU. v. 4.

REGO, A. (2006). **The alphabetic principle, phonics, and spelling**: Teachins students the code. In J, Schumm (Ed.), Reading assessment and instruction for all learners (pp. 118-162). New York: Guilford Press.

RIVERO, C. M. da L. (2010). **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação**: caminhos para uma síntese. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa Qualitativa em

Educação, jul., 2010. Disponível em: http://www.sepq.org.br/llsipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf. Acesso em 09 set.

ROCCO, M. T. F. (1999). **Linguagem autoritária: televisão e persuasão**. São Paulo: Brasiliense.

ROCHA, E. A. C. (1999). **A pesquisa em Educação Infantil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

RODRIGUES, A. S. L.; MALAFAIA, G.; CASTRO, P. T. A. (2008) Protocolos de avaliação rápida de rios e a inserção da sociedade no monitoramento dos recursos hídricos. **Ambi-Água**, Taubaté, v. 3, n. 3, p. 143-155.

ROSENBERG, B. (2008). **A TV que seu filho vê**. São Paulo: Panda Books.

SAARNI, C.; MUMME, D.; CAMPOS, J. J. (1998). Emotional development: action, communication and understanding. En N. Eisenberg (Ed.), **Social, emotional and personality development** (p. 237-309), vol. III de W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley.

SALGADO, R. (2005). O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os super-heróis mirins. **Entrevista Ponto e contraponto**.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M. R.; SOUZA, S. J. (2005). **Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão**. **Cadernos CEDES (Impresso)**, Campinas, v. 25, n. 65, p. 9-24.

SÁNCHEZ, A. V.; ESCRIBANO, E. A. (1999). **Medição do autoconceito**. Tradução de Cristina Murachco. 1ª ed. Bauru: Edusc.

SANTOS, M. (1994). **Técnica, espaço e tempo. Globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo, Hucitec.

SANTOS, B. de S. (1997). **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez.

SOUZA, A. V. M. de.; SANTOS, V. S. (2013). Form(atos) de subjetividades numa sociedade televisiva: questões emergentes para educação. **Anais – II Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – Sergipe – Brasil.

SOUZA, A. V. M. de.; SANTOS, V. S. (2009). Experiência Social e Cultural Tecnológica: Provocações iniciais para o campo da educação. **Anais – Seminário – Núcleo de Pós – Graduação em Educação e a Pesquisa Educacional**. São Cristóvão – Sergipe – Brasil.

SANTROCK, J. W. (2001). **Child Development**. 9ª ed. St. Louis: McGraw-Hill.

SARMENTO, M. J. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (Org). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A.

SIEGLER, R. S. (1998). **Children 's thinking** (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: PrenticeHall.

SIMÕES, M. de F. C. C. (2009). **Psicologia do Desenvolvimento**. Universidade Castelo Branco. – Rio de Janeiro: UCB. - 56 p.: il.

SILVA, F. S. G. (2008). **Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental**. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa.

SILVA JÚNIOR, A. G.; TREVISOL, M. T. C. (2009). **Os desenhos animados como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da moralidade**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Disponível em: http://www.pucp_r.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3137_1761.pdf. Acesso em: 11 de dezembro de 2015.

SILVA, J. V. A. (2010). **Desenvolvimento cognitivo: terceira infância**. In. TAKASE, Emilio. **Desenvolvimento cognitivo do recém nascido à terceira infância**. Florianópolis: Lagoa.

SILVA, V. B. da.; CRISPIM, J. de. Q. Um breve relato sobre a questão ambiental. **Rev. GEOMAE**. Campo Mourão, PR v.2n.1 p.163 - 175 1ºSem 2011- ISSN 2178-3306.

SHAFFER, D. R. (2005). **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Thomson.

SILVA, T. C. do R; GOMES, A. C. F. (2009). A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. 2009. **Iniciação Científica**. CESUMAR de Jan./Jun. V. 11, n. 1, p. 37-43.

SHANAHAN, M. J.; VALSINER, J.; GOTTLIEB, G. (1997). **Developmental concepts across disciplines**. Em J. Tudge, M.J. Shanahan & J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 34-69). New York: Cambridge University Press.

SHIMABUKURO, R. Y. (2009). A programação infantil na era digital: as tendências mundiais na produção de conteúdo televisivo para crianças. In: SQUIRRA, S.; FECHINE, Y. (Org). **Televisão digital: desafios para a comunicação**. Porto Alegre: Sulina.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (1991). Avanços, retrocesso e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola.

SCHNEIDER, C. (1987). **Children's television: how it works and its influence on children**. Lincolnwood, Illinois, USA: NTC Business Books.

TACCA, M. C. V. R. (2000). **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

TAPSCOTT, D. (1999). **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net**. São Paulo: Makron Books.

TURIEL, E. (1983). **The development of social knowledge**. Morality and convention. Cambridge, Cambridge University Press.

TAYLOR, B. J. (1980). **Pathways to a healthy self-concept**. In T. D. Yarrow (Ed), *The Self Concept of the Young Child*. Salt Lake City, UT: Brigham Young Press.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R., BARTHOLO JÚNIOR, R. dos S. (2005). O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas.

VASCONCELOS, V. M. R. de.; VALSINER, J. (1995). **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

VIGOTSKY, L. S. (1991). **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____, L. S. (1991). **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

_____, L.S. (1993). **Obras escogidas**. Madrid: Visor. v.2.

_____, L. S. (1998). **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____, L.S. (1998). Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP. p. 103-117.

_____, L. S. (2003). **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. (2005). **Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação psicologia escolar e educação infantil**. Psicologia Escolar e Educacional - Volume 9 Número 1 95-104.

WALLON, H. (1934). **Les origines du caractère chez l'enfant**. Paris: P.U.F., 1949.

_____, H. (1937). **Psychologie et éducation de l'enfance**. *Enfance*, 3-4, 195-202.

_____, H. (1939). **El personalismo**. Em: J. Palácios (org.) (1987). *Psicologia y educacion del niño*. (pp. 229-232). Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.

_____, H. (2007). **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes.

_____, H. (1979). **As etapas da socialização da criança**. Em: H. Wallon. **Psicologia e Educação da criança**. (pp.183-197). Lisboa: Editorial Veja.

ZATTONI, R. S. (2011). **A autoestima em crianças da terceira infância e sua relação com o elogio no contexto educacional**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação – SIRSSE. PUC-PR. Curitiba.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE



APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

DIÁRIO DE CAMPO

Data:

Horário:

Local da observação:

Roteiro de conversas:

- a) Gosta de assistir desenhos animados na tevê?
- b) Quais desenhos você mais gosta/assiste?
- c) Em quais canais você costuma assistir esses desenhos?
- d) Mencione o que você considera ser o meio ambiente.
- e) Quais desses desenhos citados você percebe a presença de elementos da natureza?
- f) Em quais desenhos os personagens cuidam do meio ambiente?
- g) Você pode descrever a conduta desses personagens?
- h) Você acha importante o cuidado dos personagens com o meio ambiente? Porquê?
- i) Mencione algo de relevante que você aprendeu com esses personagens.
- j) Você costuma cuidar do meio ambiente seguindo o exemplo desses personagens?
- k) Opiniões diversas.

Considerações gerais:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE



APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“ENTRE CRIANÇAS: MEIO AMBIENTE, MÍDIA E FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL”**.

Nesta pesquisa, pretendemos identificar a influência da mídia infantil no contexto da propagação das questões ambientais, analisando como essa ferramenta informacional se posiciona a serviço da divulgação dos elementos que perfazem a cultura/educação ambiental. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

“aplicação de questionário aberto com e gravadas em áudio com duração de aproximadamente 10 minutos.”

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. **O menor não será identificado em nenhuma publicação.** Esta pesquisa não apresenta risco ao menor.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Lagarto-SE _____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com a pesquisadora.

Marilia Barbosa dos Santos

Rua do Riachão, 121

Lagarto-SE

Contatos: (79) 3631-4879 ou (79) 99944-0888